



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2010

**AUGUSTO JORGE
GIL GASPAR**

A DISTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO DOCENTE: DAS INTENÇÕES ÀS PRÁTICAS

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

À Amélia, companheira de muitos anos.
À Luísa, Rui Pedro e Manuel Augusto.
Aos meus pais.

o júri

presidente

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes
professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira
professor adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Professor Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
professor catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a preciosa ajuda de muitos. Antes de mais os Professores do Curso, em especial o nosso orientador, Professor Doutor Jorge Adelino Costa, pela sua total disponibilidade e compreensão com que atendeu as nossas dificuldades.

A colaboração da Directora, das Adjuntas e da Presidente do Conselho Geral da *Escola da Latitude* foi fundamental para a consecução dos nossos intentos: sem ela a nossa dissertação ficaria muito pobre.

O meu amigo Paulo esteve, mais uma vez, presente com os seus conselhos sempre pertinentes.

A Mónica, a Cristina e o Cláudio mostraram-se peritos em tradução.

Sem o carinho da família – esposa, filhos e pais – esta aventura não teria sido levada até ao fim.

A todos a nossa profunda gratidão. Bem hajam.

palavras-chave

Serviço docente, gestão de horários na escola, gestão de recursos humanos, profissão docente.

resumo

A distribuição de serviço docente é uma tarefa muito difícil, mas fundamental para o funcionamento da escola. É preciso encontrar o ponto de equilíbrio entre as necessidades específicas dos alunos e as competências próprias dos professores, com objectivo de satisfazer os interesses de uns e de outros. A justiça percebida pelos docentes revela-se decisiva para um trabalho colaborativo indispensável ao cabal cumprimento da missão da escola. A análise de um caso concreto – *a Escola da Latitude* – mostrou o empenho dos seus decisores na observância das normas legais pré-estabelecidas, ao mesmo tempo que respeitavam as orientações pedagógicas, tendo em atenção os condicionalismos próprios da sua escola.

keywords

Teaching assignment, school scheduling management, human resources management, teaching profession.

abstract

Assigning duties to teaching staff is a very difficult, as well as paramount, for the functioning of a school. It is necessary to find the balance point between the students' specific necessities and the teachers' personal skills, so that everyone's interests and expectations may be met. The sense of justice perceived by the teaching staff is revealed as being of the essence for collaborative work, which is vital to the fulfillment of the mission of the school. The analysis of an actual case – “*Escola da Latitude*” (*Latitude School*) – has shown the commitment of its decision-makers to the observance of pre-established legal norms, while simultaneously respecting the pedagogical orientations and bearing in mind the specific characteristics and constrictions of their school.

Índice

Introdução	16
------------------	----

I Parte: Perspectivas teóricas e quadro legal da distribuição de serviço docente

1. Funções e cargos	19
1.1. Funções dos professores	23
2. Recrutamento/selecção	29
2.1. Recrutamento/selecção de professores	34
3. Motivação/satisfação	38
3.1. Motivação/satisfação dos professores	42
4. Conflitos	44
4.1. Conflitos na escola	47
5. Recompensas	50
5.1. O que são recompensas?	50
5.2. Tipos de recompensas	50
5.3. Características dos sistemas de recompensas	51
5.3.1. Justiça	52
5.3.2. Transparência	54
5.3.3. Desempenho/antiguidade	55
5.4. Recompensas dos professores	56
6. Estrutura organizacional da escola	60
6.1. Organização do serviço docente	67
6.2. Organização dos horários dos alunos	70

II Parte: Estudo de caso

1. Metodologia	72
2. <i>A Escola da Latitude</i>	74
2.1. Entrevista com um elemento da comissão de horários	76
2.2. Os horários das turmas	80

2.3. O serviço e os horários dos professores	83
Conclusão	92
Bibliografia	94
Anexos	100

Lista de figuras:

Figura 1- Modelo integrado de motivação individual para o trabalho	39
Figura 2- Situação profissional dos professores da <i>Escola da Latitude</i> , no ano lectivo 09/10	75
Figura 3- Directores de turma, segundo a situação profissional	84
Figura 4- Número de professores com dias sem serviço marcado na escola e respectivo dia da semana.	86
Figura 5- Número de professores com turnos diários, manhãs ou tardes, sem marcado na escola.	87

Lista de quadros:

Quadro 1- Funções expressivas dos professores no ECD.	28
Quadro 2- Turmas e respectivo número de alunos, no ano lectivo 2009/2010.....	74
Quadro 3- Análise dos horários das turmas.	82
Quadro 4- Número de professores segundo o número de níveis atribuídos e situação profissional.	84
Quadro 5- Número de professores segundo o número de disciplinas e áreas curriculares não disciplinares e situação profissional.	85
Quadro 6- Número de professores com 4 ou mais disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, segundo situação profissional e benefício do art. 79.º ECD.	85
Quadro 7- Número de professores com “dia livre” à 2ª-feira e 6ª-feira, segundo a situação profissional.	86
Quadro 8- Número dos horários dos professores das turmas do 5º ano.	88
Quadro 9- Número dos horários dos professores das turmas do 6º ano.	88
Quadro 10- Número dos horários dos professores das turmas do 7º ano.	89

Quadro 11- Número dos horários dos professores das turmas do 8º ano.	89
Quadro 12- Número dos horários dos professores das turmas do 9º ano.	89
Quadro 13- Código dos horários dos professores da turma CEF1, segundo a situação profissional e redução da componente lectiva ao abrigo do artigo 79º do ECD.	90
.Quadro 14- Código dos horários dos professores da turma CEF1, segundo a situação profissional e redução da componente lectiva ao abrigo do artigo 79º do	91

Introdução

A escolha do tema de uma dissertação de mestrado apresenta-se muitas vezes como uma resolução difícil de tomar, pois o candidato pretende conciliar os seus gostos pessoais com alguma utilidade que o resultado final possa ter.

Estamos perfeitamente conscientes de que o produto agora mostrado é simplesmente um estudo exploratório. Se, porventura, despertar em alguém alguma curiosidade sobre esta temática, então já cumpriu integralmente o seu papel.

O assunto «distribuição do serviço docente» foi afluído por um dos professores do primeiro ano, como uma das múltiplas hipóteses de trabalho. Consideramos uma possibilidade interessante e, desde esse momento, tentámos orientar todos os nossos esforços, tendo sempre na linha do horizonte esse objectivo.

Não há qualquer dúvida de que a escola é uma organização e, como tal, é constituída por pessoas que concorrem para fins comuns. Assim considerada, um dos aspectos fulcrais da gestão das escolas é a distribuição das diferentes tarefas necessárias para o seu funcionamento entre as várias pessoas que constituem os diversos corpos mais ou menos especializados. De forma simples, são três (sem falar, claro, de outros *stakeholders*, como os pais, as autarquias...): os alunos, os professores e o pessoal não docente. Evidentemente que não é possível, e muito menos desejável, estabelecer uma hierarquia entre esses três grupos, mas porque seria um tema demasiado vasto, houve necessidade de reduzir o enfoque para a distribuição do serviço pelos professores.

Estamos cada vez mais convictos de que os desempenhos das escolas, independentemente daquilo que delas se espera, são muitas vezes fruto da distribuição do serviço docente. Quando, no início do ano lectivo, os directores repartem as diferentes disciplinas, níveis, turmas e cursos pelos professores colocados na sua escola, estão de algum modo a condicionar os resultados finais. Evidentemente que muitos outros factores vão também entrar em jogo, alguns mesmo de controlo difícil, pelo menos num curto prazo de tempo; contudo a distribuição do serviço parece assumir um papel crucial.

A escolha por uma e não por outra possibilidade de distribuição, sempre balizada por regras pré-estabelecidas, quer pelo Ministério da Educação (ME), quer pelas próprias escolas, acaba por não se revelar inócua. O clima organizacional para esse ano lectivo, e

quicá para os futuros, fica indelevelmente tocado por essa opção inicial. O balancear entre um ambiente de cooperação fácil ou, pelo contrário, de guerrilha mais ou menos patente, decorrerá do modo como o serviço foi distribuído pelos professores. No entanto, parece-nos claro que nunca será possível agradar a todos; mas se a maioria ficar satisfeita, tanto melhor, sempre orientado pelo objectivo supremo da escola: preparar cidadãos para o futuro.

O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira far-se-á uma abordagem, de natureza teórica, dos vários campos de acção daquilo que é comumente conhecido pela designação de “Gestão de Recursos Humanos”, bem como do enquadramento legal do assunto na escola portuguesa; ao passo que na segunda parte se tratará da distribuição do serviço docente numa escola concreta – a *Escola da Latitude*¹ – no ano lectivo de 2009/2010. Pretende-se detectar as lógicas que presidiram à distribuição do serviço docente nessa escola e nesse ano lectivo.

Ao ter-se como base o ano lectivo 2009/2010, leva a que legislação entretanto publicada não seja tida em atenção, pese embora outra mais antiga, e já revogada, ainda possa ser objecto de análise. É o caso do Estatuto da Carreira Docente (ECD) que conheceu múltiplas versões nas duas últimas décadas.

As obras de gestão de recursos humanos especificamente nas escolas são em número reduzido, pelo que tivemos de apoiar-nos em trabalhos produzidos para o mundo empresarial (por sinal em grande abundância, o que até traz algumas dificuldades), procurando comparar os seus ensinamentos com uma realidade um pouco diferente e com base na nossa experiência de trinta anos de professor do ensino secundário. Alguns dirão: “Ah, mas uma escola não é uma empresa!”. Claro que não, mas nos tempos que correm, de grandes dificuldades financeiras, gerir os recursos humanos da escola com alguns critérios usados nas empresas não nos parece nenhuma heresia, se tal acção não for guiada por outros valores que não sejam os do bem comum.

Nas várias obras consultadas que tratam da gestão de recursos humanos de uma forma mais geral, meia dúzia de assuntos são abordados, a saber: recrutamento/selecção, funções/cargos, motivação/satisfação, conflitos, estrutura organizacional e recompensas. A ordem pela qual são apresentados não é a mesma, notando-se especialmente diferenças entre a disposição do recrutamento/selecção e funções/cargos. No entanto, iremos optar por

¹ De ora em diante assim referida para preservar o seu anonimato.

falar em primeiro lugar nas funções/cargos por considerarmos que, quando a organização recruta e selecciona algum trabalhador, já tem previamente definidas as tarefas, ou pelo menos parte delas, que o seleccionado terá de executar. Finalmente, é importante dizer que a separação nos diversos subtemas é artificial, pois acabam por estar interdependentes (por exemplo, motivação e recompensas ou selecção e recompensas).

I Parte

Perspectivas teóricas e quadro legal da distribuição de serviço docente

1. Funções/cargos

As organizações surgiram quando o Homem percebeu que as dificuldades com que se deparava dificilmente seriam superadas se actuasse de forma individual. Ao juntarem-se duas ou mais pessoas para alcançar determinados objectivos criaram-se as condições para o aparecimento das organizações.

À medida que o tempo foi decorrendo, as organizações tornaram-se cada vez mais complexas, e os seus objectivos eram de tal modo vastos que nenhuma pessoa, individualmente, seria capaz de os atingir. Por isso, “a organização precisa de adoptar uma prática sistemática para estabelecer a função ou a tarefa específica que cada funcionário deve executar” (Ivancevich, 2008: 151).

Importa desde já precisar o significado dos termos. Para Rocha (2007), função diz respeito ao “conjunto bem definido de actividades que pode ser atribuído a um só trabalhador da empresa ou, de um modo semelhante, a vários” (p. 130), sendo que tais actividades se poderão designar por tarefas. O conceito de cargo parece não ter um significado muito distinto, pois Chiavenato (1989) escreveu: “a palavra cargo designa um conjunto de tarefas específicas a serem executadas e envolve geralmente uma relação entre duas ou mais pessoas” (p. 19). Já Ivancevich (2008) entende que o cargo tem a ver com o “grupo de posições com funções semelhantes, por exemplo, programador de sistemas ou especialista em compensação” (p. 152), considerando que a posição determina as “responsabilidades e funções assumidas por um indivíduo” (p.152). Assim, Ivancevich vai mais longe ao dar já a ideia de uma certa hierarquia dentro da organização. No entanto, o mesmo Chiavenato (idem) acaba também por afinar por esse diapasão ao avançar com as definições de função e cargo: “função: é um conjunto de tarefas (cargos horistas) ou atribuições (cargos mensalistas), é exercido de maneira sistemática e reiterada por um ocupante de cargo, ou por um indivíduo que, sem ocupar um cargo, desempenhe provisória ou definitivamente uma função. Para que um conjunto de tarefas ou atribuições constitua

uma função, é necessário que haja reiteração em seu desempenho. Cargo é um conjunto de funções com uma posição definida na estrutura organizacional, isto é, no organograma. Posicionar um cargo em um organograma é definir quatro coisas: o seu nível hierárquico, a área ou departamento onde está localizado, o seu superior hierárquico (a quem presta responsabilidade) e os seus subordinados (sobre os quais exerce autoridade)” (p. 43 e 44). Concluindo: ao falar de funções, estamos a referir-nos a tarefas, ao passo que o termo cargo “pode ser conceituado como um conjunto de funções (composto de tarefas ou atribuições previamente determinadas) que ocupa uma posição formal no organograma” (Chiavenato, 1989: 44).

A organização tem necessidade de especificar as tarefas que espera de cada um dos seus colaboradores, de maneira a cumprir a sua missão, considerada como a “declaração do propósito e do alcance da empresa em termos de produto e de mercado” (Chiavenato, 2006:36). O primeiro grande trabalho da definição de cargos foi elaborado por F. W. Taylor, que apresentou algumas ideias fundamentais com o objectivo de conseguir ganhos de eficácia. Por isso, propôs que as tarefas fossem o mais simples possível, que houvesse uma adequação do trabalhador ao cargo que iria exercer, ao mesmo tempo que o trabalho também teria de estar de acordo com as possibilidades de o trabalhador o desempenhar e as recompensas iriam estar directamente relacionadas com esse desempenho. Claro que o aumento da eficiência estaria directamente dependente da repetição das tarefas, uma vez que conduziria a uma hiper-especialização.

Tal visão mecanicista, levada ao extremo por alguns seguidores de Taylor, foi alvo de duras críticas, dado que “o trabalhador e seu cargo são tratados como máquinas” (Chiavenato, 1989: 24). Além disso, “as funções estão constantemente a sofrer modificações. Estas modificações precisam de ter em conta tanto as capacidades humanas como as considerações tecnológicas e comerciais.” (Cowling e Mailer, 1998: 41). Também é necessário considerar que tarefas rotineiras podem conduzir à insatisfação dos trabalhadores e, por isso, “os ganhos de eficácia proporcionados pela gestão científica podem ser perdidos com a insatisfação do funcionário e com índices mais elevados de absentismo e rotatividade” (Ivancevich, 2008: 170).

Sem a intenção de uma análise extensa das correntes alternativas, apenas referiremos o modelo de relações humanas e o modelo de recursos humanos. No primeiro caso, até não se verificam grandes diferenças em relação ao modelo clássico (Taylor), encontrando-se

fundamentalmente no envolvimento humano: “o modelo humanista tende a focalizar mais o contexto do cargo e as condições sob as quais é desempenhado do que o conteúdo do cargo ou sua execução. O ocupante recebe atenção e consideração quanto às suas necessidades e não é tratado como máquina” (Chiavenato, 1989: 24). Apela-se mais à participação do trabalhador: ele poderá ser mais escutado, desde que tal não cause entraves ao normal funcionamento da organização. Também se deseja um relacionamento amistoso entre todos os membros da organização. O modelo de recursos humanos apresenta-se mais complexo: os trabalhadores são convidados a participar na vida da organização, não para disso tirarem satisfação, nem por consideração ou importância, mas sim para conseguirem melhores desempenhos. “A satisfação das necessidades individuais é um subproduto desejável, mas não o objectivo principal das actividades gerenciais” (Chiavenato, idem: 26). Ainda segundo este modelo, os cargos deverão conter meia dúzia de características: convém que tenham variedade, isto é, que as tarefas e os equipamentos a usar sejam diversificados, pois assim serão mais estimulantes; que ao trabalhador seja dada capacidade de decisão, ou seja, autonomia; que o trabalhador tenha a possibilidade de executar uma peça/tarefa na totalidade, para que assim seja mais visível o seu trabalho; que seja dado conhecimento ao trabalhador do modo como está a cumprir as suas obrigações (*feedback*); que o trabalhador também tenha possibilidades de se relacionar com os outros elementos da organização e, inclusivamente, estabelecer relações de amizade.

Na transição do século XX para o século XXI começaram a surgir novas ideias sobre os modos de gerir os recursos humanos numa organização. Assim, o caminho preconizado é “a transformação progressiva dos modelos de gestão de recursos humanos, centrados no paradigma das funções, para modelos de gestão das pessoas, centrados no paradigma das competências...” (Ceitil, 2006: 17), entendidas como um “conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam os conhecimentos técnicos e permitem agir na solução de problemas, estimulando desempenhos profissionais superiores, alinhados com a orientação estratégica da Empresa” (Camara, Guerra e Rodrigues, 2007: 293).

Nos tempos actuais de rápidas mudanças, as organizações terão de apresentar suficiente flexibilidade para responderem de forma positiva aos desafios que lhes são colocados. Antes de mais, cada organização não poderá deixar de elaborar o seu plano estratégico “que não só define os objectivos que se propõem alcançar no médio e longo prazo, como ainda estabelece um *tableau de bord* sobre a forma de os atingir” (Camara e

al., idem: 289). Dito de outro modo, “analisa as oportunidades e as ameaças que a organização enfrenta” (Cowling e Mailer, 1998: 41). No caso da escola, esse documento chama-se projecto educativo, que consagra os alvos a atingir durante um período de quatro anos. Porventura, os professores e restantes partes interessadas na escola ainda não conseguiram perceber a importância do projecto educativo do seu estabelecimento escolar na definição do rumo a seguir, limitando-se antes a cumprir como mais uma das directrizes emanadas do ME.

O sucesso da escola passa muito pelas competências dos seus membros, não só “as competências genéricas, que serão comuns a todas as funções da [escola]...; [mas também] as competências específicas, indispensáveis ao bom desempenho duma determinada função” (Camara e al., 2007: 246). Se, no primeiro grupo, poderemos incluir competências de liderança e gestão e comportamentais, para além de outras, como as de informática, o segundo conjunto é formado por competências técnico-profissionais, tais como o domínio da área científica das suas disciplinas, da pedagogia, etc.

1.1. Funções dos professores

Quando uma criança nasce no seio de uma determinada sociedade vai progressivamente sendo integrada. A pouco e pouco são-lhe inculcados os valores e as normas que tal sociedade considera importantes – a socialização. Coube tradicionalmente à família essa tarefa, mas desde cedo verificou-se que precisava de ajudas externas. À escola foi “encomendada” essa ajuda.

Com a Revolução Industrial e a rápida expansão do capitalismo, a família viu-se a braços com grandes dificuldades em conciliar o trabalho fora de casa com o processo de socialização das suas crianças. Foi então a partir desse período que se assistiu a uma rápida difusão da escola, primeiro abrangendo as elites dos países desenvolvidos, para, mais tarde, se difundir um pouco por todo o lado. Os professores receberam então um mandato da sociedade que lhes solicitava a preparação das crianças e jovens para intervirem na sociedade e, por isso, os recompensava.

No início, talvez não fosse muito difícil a assunção de tal papel, mas “a evolução permanente da sociedade e da escola veicula pressões constantes sobre o professor” (Cunha, 2008: 52). O aumento das dificuldades surgiu, em Portugal, nos finais dos anos sessenta do século passado, com o advento daquilo que se costuma designar por “escola de massas”.

As nossas escolas são hoje frequentadas por um número cada vez maior de alunos e que, especialmente, apresentam uma diversidade crescente, pelo que “as funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas” (Cunha, *idem*: 64). A sociedade é cada vez mais exigente, pois “espera dos estabelecimentos que abordem eficazmente a questão das línguas e meios diferentes dos alunos que aí estão inscritos, que se mostrem sensíveis às questões culturais e de igualdade de sexos, que encorajem a tolerância e a coesão social, agarrem eficazmente os alunos desfavorecidos e aqueles que apresentam problemas de aprendizagem ou comportamentais, que utilizem as novas tecnologias e que estejam em sintonia com os novos domínios de conhecimento e avaliação de conhecimentos, que evoluem rapidamente. Os professores devem ser capazes de preparar os alunos a viverem numa sociedade e numa economia nas quais se espera deles que sejam aprendizes auto-dirigidos, desejosos e capazes de prosseguir a sua aprendizagem ao longo da vida” (OCDE, 2005: 2 e 3).

Aos professores e à escola compete trazer os alunos aos estabelecimentos em segurança e mantê-los também seguros dentro da escola; têm de prevenir situações de abandono escolar, criando ambientes de trabalho atractivos, promovendo a ocupação dos tempos livres e a animação cultural e desportiva; também têm responsabilidades ao nível da prevenção do uso de substâncias prejudiciais à saúde (tabaco, álcool, drogas) e no estabelecimento de regras de uma alimentação equilibrada; têm de apoiar na inserção na vida escolar, com detecção e combate a situações de *bullying*. Se o rol de encargos já era infundável, recentemente juntou-se mais um: “... à educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade tendo em vista mitigar a exclusão social. Se até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje de ele se espera a capacidade de transformar o aluno em cidadão, pró-activo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos que se encontre sem emprego” (Shiroma, 2003: 11). Enfim, é um tal número arrasador de funções que obrigou a que a escola deixasse de ser um domínio exclusivo dos professores e abrisse as portas a novos especialistas (psicólogos, assistentes sociais...).

A legislação – Lei de Bases do Sistema Educativo e Estatuto da Carreira Docente – define as funções dos professores e estabelece o vínculo com uma entidade empregadora (Estado ou sector privado). Dado que “ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupar-se com o bem-estar e segurança dos alunos, apoiar pessoalmente os alunos, respeitar as famílias e procurar os métodos de ensino e avaliação mais eficazes, ser professor sempre foi mais educar do que instruir” (Formosinho, 1997: 15), é natural que a legislação o consagre. Para o verificar, seguimos um caminho sugerido por Teixeira (1995). Começamos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), actualmente a Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto.

Nas alíneas f), g) e h) do artigo 33.º, a propósito da formação dos professores, diz-se:

- “f) formação que, em referência à realidade social, **estímule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;**
- g) formação que favoreça e **estímule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;**
- h) formação participada que conduza a uma **prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.**”

Ora, o nosso sublinhado pretende pôr em destaque a intenção do legislador acerca do papel que cabe aos professores – educar. Para preparar cidadãos capazes de participar na vida colectiva e como a sociedade muda com grande rapidez, será imperiosa uma grande capacidade crítica face a essa mudança e, ao mesmo tempo, uma aprendizagem contínua.

Mas a LBSE não se fica por aí, pois, no ponto 2 do artigo 39º, pede que o professor não restrinja a sua acção intramuros, mas antes a extravase para a própria comunidade educativa, com tal força que obrigatoriamente terá repercussões sobre a avaliação dos professores e, concomitantemente, sobre a sua progressão na carreira. Parece não haver dúvidas sobre o que é pedido aos professores: “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da **prestação de outros serviços à comunidade**, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.”

Como legislação subsidiária, o Estatuto da Carreira Docente (ECD), em vigor à época do ano lectivo a que se refere o trabalho, consagrado no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, discrimina as funções dos professores, especialmente quanto trata dos deveres (artigos 10.º, 10.º-A, 10.º-B e 10.º-C), outras funções educativas (Artigos 56.º e 80.º) e componente não lectiva (artigo 82.º).

Poderão diferenciar-se as funções mais importantes – expressivas – e as menores – instrumentais.

A “função instruir”, que pressupõe também avaliar, está clara no artigo 10.º-A, nas alíneas:

“c) promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respectivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões;

“d) organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos;

e) assegurar o cumprimento integral das actividades lectivas correspondentes às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor;

f) adequar os instrumentos de avaliação às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares e adoptar critérios de rigor, isenção e objectividade na sua correcção e classificação;”

A “função educar” parece clara noutras alíneas desse mesmo artigo 10.º-A:

- a) respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação;
- b) promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade;
- h) cooperar na promoção do bem-estar dos alunos, protegendo-os de situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar.”

Terá sido certamente intencional a hierarquização das funções dos professores consagradas no já referido 10.º-A: ao colocar nas duas primeiras alíneas “funções de educar”, o legislador procurou deixar claro o valor atribuído a essas funções, em detrimento das “funções de instruir”.

As funções do professor na relação com o meio surgem, sem falar em todo o artigo 10.º-C, no ponto 3, do artigo 82.º nas alíneas:

- “a) a colaboração em actividades de complemento curricular que visem promover o enriquecimento cultural e a inserção dos educandos na comunidade;
- b) a informação e orientação educacional dos alunos em colaboração com as famílias e com as estruturas escolares locais e regionais”.

Também no artigo 10.º, alínea c), se destaca a necessidade de relacionamento com outros participantes na acção educativa: “ colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;”

Mais adiante, a propósito da avaliação, no artigo 40.º, ponto 3, na alínea h), declara-se: “promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.”

Estabelece ainda outro tipo de funções – menores –, como cuidar das instalações e equipamentos, no artigo 10.º-B, na alínea:

- “c) co-responsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e remodelação.”

O apelo à colaboração com outros professores é outra das funções solicitadas no mesmo artigo anterior, mas na alínea e): “partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didácticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional.”

Outras tarefas possíveis estão previstas no artigo 56.º, desde que o docente tenha formação adequada. São disso exemplo a Educação Especial, a Administração Escolar, a Administração Educacional, a Animação Sócio-Cultural, a Educação de Adultos, a Orientação Educativa, a Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, a Gestão e Animação de Formação, a Comunicação Educacional e Gestão da Informação e a Inspeção da Educação.

É ainda de destacar o artigo 82.º, na sua alínea f) – “a realização de estudos e de trabalhos de investigação que entre outros objectivos visem contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo” – como uma hipótese de tarefa, digamos como que um convite, sem ser, por isso, uma tarefa obrigatória.

O quadro 1 resume as funções essenciais a que estão sujeitos os professores. Nele é visível a proeminência da “função educar” e da “função intervir no meio”, em detrimento da “função instruir”. Para a primeira delas tem-se muito mais em conta a ordem com que aparece na legislação do que o número de vezes que é referido; mas em relação à segunda interessa realçar não só o número de vezes que aparece, mas também, e principalmente, o facto de ter direito a um artigo autónomo (10.º-C).

Supomos ser legítimo afirmar que o ECD segue uma linha taylorista, dado que “as funções são estabelecidas com um grau de rigor assinalável e os comportamentos aconselhados para o seu desempenho são apresentados ao trabalhador de uma forma minuciosa e sem grandes variações” (Bilhim, 2006: 221). Aquilo a que se tem assistido é procurar “aumentar a satisfação, oferecendo ao funcionário mais variedade de tarefas. A expansão do trabalho é, no entanto considerada horizontal, já que o funcionário não assume mais responsabilidade ou autoridade na tomada de decisão. Ao contrário, apenas lhe é permitido realizar mais tarefas” (Ivancevich, 2008: 171). Se nos reportarmos apenas ao artigo 10.º do ECD - “Deveres” -, e considerando que cada alínea diz respeito a uma função, começamos com nove alíneas no ponto 2, no Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, passando para treze alíneas no Decreto-Lei n.º 1/98, de 02 de Janeiro, e culminando

com trinta e uma alíneas em todo o artigo 10.º, 10.º-A, 10.º-B e 10.º-C, no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro! Será caso para dizer que é “impossível encarregar cada professor de toda esta variedade de tarefas, multiplicidade de tarefas” (Formosinho, 1997 7).

Quadro 1- Funções expressivas dos professores no ECD.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro (ECD)				
Artigos	Alíneas	Instruir	Educar	Intervir no meio
10º	a)		X	
	b)		X	
	c)			X
	h)			X
10º- A	a)		X	
	b)		X	
	c)	X		X
	d)	X		
	e)	X		
	f)	X		
	h)			X
	i)			X
10º- C	a)			X
	b)			X
	c)			X
	d)			X
	e)			X
82º, ponto 3	a)			X
	b)			X
	f)	X		

Algumas das funções atrás enunciadas agrupam-se em cargos, sendo importante lembrar alguns, como os de director, subdirector, adjunto do director, assessor da direcção, membro do conselho de escola, coordenador de departamento curricular, director de turma, coordenador dos directores de turma, coordenador de biblioteca e ainda mais uns quantos dependentes da especificidade de cada escola.

Pelo que foi dito, não se pode inferir que a organização do trabalho nas escolas, seguindo os ensinamentos de Taylor na busca da qualidade, possa ser reprovável. Bem pelo contrário. Mas esse desígnio passa pelo recrutamento e selecção de professores com as competências adequadas.

2. Recrutamento/selecção

Sem pessoas não existem organizações. Mas como é que os indivíduos entram para as organizações? Através dos processos de recrutamento e selecção.

Os dois conceitos são usados amiúde com tanta proximidade “...que, por estarem interligados, são muitas vezes confundidos” (Caetano e Vala, 2000: 269). No entanto, apesar dessa ligação quase umbilical, são diferentes.

O processo de recrutamento começa pela divulgação, junto dos eventuais interessados, que determinada organização pretende incluir no seu seio um ou mais colaboradores. Trata-se de uma espécie de namoro, em que, por intermédio de diferentes métodos e técnicas, é possível “... atrair candidatos, de entre os quais serão seleccionados os futuros participantes da organização” (Chiavenato, 1994: 53).

Evidentemente que procuram “... trabalhadores com as habilidades e as atitudes desejadas pela organização e os mais adequados para as tarefas a serem executadas” (Ivancevich, 2008: 187); mas “se todos os indivíduos fossem iguais e reunissem as mesmas condições para aprender e trabalhar, a selecção poderia ser desprezada” (Chiavenato, idem: 80). Como tal não acontece, a organização terá de optar, entre os indivíduos que conseguiu recrutar, por aqueles que considera mais aptos a desempenhar determinado cargo. São processos inconfundíveis, pois “se o recrutamento é uma actividade de divulgação, de chamada, de atenção, de incremento de entrada (*input*), portanto, uma actividade positiva e convidativa, a selecção é uma actividade obstativa, de escolha, de opção e decisão, de filtragem da entrada (*input*), de classificação e, portanto, restritiva” (Chiavenato, 1994: 79). Pode assim concluir-se que “o recrutamento refere-se ao processo – ou tramitação, se quisermos – que decorre entre a decisão de preencher um cargo vago e o apuramento dos candidatos que preenchem o perfil da função e reúnem condições para ingressar na Empresa [e] a selecção consiste no processo de escolha entre esses finalistas e na tomada de decisão sobre o qual deles deve ser feita a oferta do cargo” (Camara et al., 2007: 315).

O recrutamento pode ser classificado em dois tipos: interno e externo. “Enquanto que o primeiro está focado na criação de oportunidades de desenvolvimento para os actuais colaboradores da organização, o segundo está focado na procura de talentos que estejam fora da organização” (Costa, 2003: 132). Dito de outro modo, “o recrutamento interno consiste no preenchimento da vaga por um empregado que ocupa outra função, mas já faz

parte da Empresa” (Camara et al., 2007: 318), enquanto “o recrutamento externo consiste em identificar, no mercado, candidatos com perfil para preencher a vaga existente” (Camara et al., idem: 321). No caso do recrutamento externo, a organização poderá recrutar indivíduos que estejam desempregados ou então que já façam parte de uma outra organização e que estejam ou não à procura de um novo emprego.

Sem muita minúcia, poderão comparar-se algumas vantagens e inconvenientes dos dois tipos de recrutamento.

O recrutamento interno é mais económico para a organização, poderá ser mais rápido e é muito motivador para os empregados, sendo que o grande trunfo desta forma de recrutamento é “...permitir desenvolver as pessoas que já estão na Empresa e dar-lhes perspectivas de carreira” (Camara et al., 2007 ibidem: 319). Quanto aos inconvenientes, poderá trazer algum mal-estar na organização por parte daqueles que se sentiram preteridos. Por outro lado (e essa será, talvez, a principal desvantagem), conduz-se ao chamado “princípio de Peter: as empresas, ao promoverem incessantemente seus empregados, elevam-nos sempre à posição onde demonstram o máximo de sua incompetência; à medida que um empregado demonstra, em princípio, competência em algum cargo, a organização, a fim de premiar seu desempenho e aproveitar sua capacidade promove-o, sucessivamente, até o cargo em que o empregado, por se mostrar incompetente, estaciona, uma vez que a organização pode não ter meios de retorná-lo à posição anterior” (Chiavenato, 1994: 79), com consequências nefastas: “a organização pode tornar-se tão estável a ponto de a empresa se acomodar com as próprias metodologias [de tal modo que] a competitividade da empresa acaba se tornando ineficaz...” (Ivancevich, 2008: 191).

No que concerne ao recrutamento externo, a principal vantagem será trazer gente para a organização com novas ideias, novas competências, ao mesmo tempo que mostra uma certa abertura da organização ao meio exterior e lhe permite ficar com um banco de dados sobre potenciais futuros colaboradores. No entanto, apresenta-se relativamente caro, poderá trazer dificuldades de adaptação à nova empresa e, ainda, desmotivar os actuais funcionários, transmitindo-lhes a ideia de que as oportunidades serão apenas para os de fora.

Durante muitos anos o recrutamento e a selecção iam na linha da procura do homem certo para o lugar. No entanto, este modelo é actualmente posto em causa, uma vez

que “dá uma visão reducionista da selecção porque: (a) não tem em conta as alterações do posto de trabalho; nem (b) as modificações do indivíduo. Relativamente ao primeiro aspecto, nada nos garante que o posto de trabalho se mantenha estruturado sempre da mesma forma... Por outro lado, não podemos esperar que o sujeito colocado naquele posto de trabalho mantenha sempre o mesmo nível de ambição e motivação. A pessoa tende a modificar o seu comportamento face à organização” (Caetano e Vala, 2000: 267). Com mais frequência se atende “... não só ao potencial do candidato para o desempenho da posição actual a preencher, como também ao potencial desenvolvimento em termos de posições futuras, tendo em conta os objectivos estratégicos da organização” (Costa, 2003: 141). Procuram-se assim “candidatos dotados de conhecimento (C), habilidades (H) e atitudes (A), bem como de outras características exigidas ao cargo (CHA – do inglês, KSAO)” (Ivancevich, 2008: 216). No fundo, competentes.

Todos estes processos de recrutamento e selecção são de vital importância para a organização, dado que “... um mau processo de selecção de pessoal acarreta dois grandes erros: (a) escolhemos os maus para nós e (b) deixamos os verdadeiramente bons para os nossos concorrentes” (Caetano e Vala, *idem*: 268).

O sucesso das organizações passa cada vez mais por recrutar e seleccionar colaboradores com competência, entendida como “... uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, experiências e comportamentos, exercidos num contexto preciso” (Bilhim, 2006: 237). Mas não basta ter os conhecimentos; é necessário aliar “... uma predisposição para os mobilizar, a uma atitude interessada e a um envolvimento com o projecto da Empresa” (Camara et al., 2007: 292), ou seja: “de pouco vale um empregado sabedor e motivado se a sua actuação não estiver alinhada com os objectivos de negócio prosseguidos pela Empresa e se não se traduzir em resultados concretos palpáveis” (Camara et al., *idem*: 292).

Os desportos colectivos oferecem-nos uma oportunidade de encarar as duas perspectivas - diferentes - acerca da selecção. Uma vez que o futebol é considerado *o eucalipto* (seca tudo à volta), servir-nos-emos de uma outra modalidade desportiva que, apesar de os resultados mais importantes serem os individuais, são também fruto de um trabalho de equipa. Referimo-nos ao ciclismo.

Numa prova de várias semanas, como o *Tour de França*, há etapas com características bem desiguais. Sendo assim, as equipas, pelo menos as que têm maiores

pretensões, precisam de recrutar e de seleccionar atletas que apresentem também potencialidades diferentes.

Numa perspectiva do “homem certo para o lugar certo”, a equipa seleccionaria o ciclista com capacidades para desempenhar uma determinada função. Por exemplo, escolheria um rolator ou um *sprinter*. No entanto, não haveria garantia absoluta de que o atleta viesse a conseguir os objectivos traçados pela equipa.

Se olhássemos para a selecção fundada nas competências, evidentemente que o atleta a escolher teria de apresentar competências básicas, como, por exemplo, saber andar de bicicleta, apresentar certos requisitos físicos e capacidade de sofrimento. Mas esperar-se-ia que ele fosse capaz de melhorar certas competências específicas. Vamos supor que ele, apesar de ser um grande trepador, apresentava algumas falhas no contra-relógio, que seria de todo o interesse ultrapassar. A aposta não teria sido no ciclista que supostamente seria capaz de responder de imediato a determinada necessidade da equipa, mas antes em alguém com capacidade de melhorar e de vir a responder de forma positiva no futuro.

Na época conturbada em vivemos, de grandes incertezas, também da responsabilidade das rápidas mudanças, as organizações de sucesso são aquelas que se adaptaram a essas novas realidades e é só “através de mecanismos de diferenciação e de grande flexibilidade que se poderão colocar estrategicamente no meio concorrencial...” (Camara et al., 2007: 170) e assim terem êxito. Mas a solidez dessas organizações de sucesso, aquilo que as mantém sem se desagregarem e que lhes permite manter a sua identidade e desse modo distinguirem-se das outras, é a chamada cultura organizacional, que “é uma complexa mistura de pressuposições, crenças, comportamentos, histórias, mitos, metáforas e outras ideias que, tomadas, juntas, representam o modo particular de uma organização funcionar e trabalhar” (Chiavenato, 2006: 101). Alguns estudos mostram que empresas com culturas sólidas conseguem bons resultados; no entanto, uma cultura consolidada pode levar a uma certa rigidez, mesmo a alguma sobrançeria, que poderá ter consequências funestas para a empresa (foi o que aconteceu com a IBM).

Quando alguma pessoa é seleccionada para integrar os quadros de uma determinada organização, terá de adaptar-se a novas situações e também interiorizar uma nova cultura organizacional, ou melhor, novas culturas organizacionais, uma vez que “... não existe uma cultura única mas antes um mosaico de subculturas” (Camara et al., idem: 170). Essa comunhão das culturas da empresa é importante, pois o novo funcionário compreende o

que dele se espera, apercebe-se dos comportamentos e atitudes toleráveis e os que não pode manifestar, disponibilizando-se assim para colaborar na consecução dos objectivos da organização.

Com os processos de recrutamento e de selecção, a organização procura as “... pessoas que façam o *match* adequado entre as características comportamentais consonantes com a cultura organizacional (facilitando assim a sua identificação e integração) e as competências necessárias para o adequado desempenho profissional” (Costa, 2003: 128 e 129), aquelas que estão disponíveis para aceitar determinados valores. Caso não lhes agrade, por uma ou outra razão, têm sempre a possibilidade de se auto-excluírem.

Ao aceitar entrar para uma nova organização, uma pessoa não conhece automaticamente todos os valores, regras e comportamentos que incorporam a organização. Para tanto, precisa de um período de adaptação, que se chama socialização. É verdade que é um processo contínuo, nunca acabado, mas, a partir de determinada altura, o essencial está apreendido e ela é capaz de se ir acomodando a novas regras e comportamentos que, entretanto, possam surgir.

2.1. Recrutamento/selecção de professores

O recrutamento e selecção nas organizações públicas e privadas apresentam características diferentes. No caso das organizações públicas, esses processos assentam nos princípios do mérito e da neutralidade. No entanto, é verdade que “o princípio do mérito e da neutralidade na admissão nunca foram, porém, vistos de forma absoluta” (Rocha, 2007: 119).

A questão do mérito sempre levantou alguma polémica, dado que, segundo alguns autores, não há garantia absoluta de que, quando alguém é recrutado e seleccionado para um determinado cargo, venha efectivamente a ter um bom desempenho. Por outro lado, e por força da legislação, algumas organizações públicas passaram a estabelecer quotas para cidadãos com certas características. É o caso dos deficientes que poderão ser recrutados e seleccionados numa percentagem fixa, independentemente do seu mérito.

Em muitos países, incluindo Portugal, “o princípio do mérito e a igualdade de acesso são asseguradas por concurso público” (Rocha, idem: 120).

O recrutamento e selecção dos professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário são regulados pelo Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro. No seu preâmbulo, reconhece-se a bondade do concurso público sobre uma outra qualquer forma, para na alínea a), ponto 1 do artigo 5.º prever a possibilidade de recrutamento interno e recrutamento externo. Naturalmente que no primeiro tipo se está a referir aos docentes que já têm vínculo ao ME e no segundo para os indivíduos com qualificação para a docência e, que, em situações excepcionais, poderão concorrer apenas com habilitação própria (ponto 1, artigo 7.º).

A fase de recrutamento inicia-se com a aplicação do aviso em Diário da República (DR) e divulgação num jornal de implantação nacional. As condições para o recrutamento são as estabelecidas no artigo 5.º, nos seguintes pontos:

“ 3 - O concurso interno é aberto a docentes pertencentes aos quadros de escola ou aos quadros de zona pedagógica.

4 - O concurso externo é aberto a indivíduos detentores de qualificação profissional para a docência, para o nível, grau de ensino ou grupo de docência a que se candidatam, bem como a indivíduos portadores de habilitação própria para a docência com mais de seis anos de tempo de serviço docente.”

O ponto 5 do mesmo artigo estabelece as condições para o recrutamento de professores para a educação especial.

É nos artigos 13.º, 14.º, 15.º e 16.º que estão consagradas as regras de selecção dos candidatos. A base dos critérios de selecção é a classificação profissional, que certamente terá em conta a classificação académica e a classificação de estágio ou então a apenas a classificação académica, caso não sejam profissionalizados. Convém acrescentar que o critério antiguidade tem um peso importante na escolha final dos candidatos. Também é de realçar que apenas nos candidatos sem profissionalização a avaliação de desempenho tem peso. Finalmente, nota-se a preocupação do legislador em prever todas as situações possíveis, na senda da teoria da burocracia.

O ECD no seu artigo 22.º apresenta as condições gerais de recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário. Trata-se de um conjunto de regras muito gerais para a docência em que não são visíveis formas de verificação rigorosas das competências dos candidatos para o serviço docente.

Se começarmos pela formação académica, e é justo que tenha um peso importante nos critérios de selecção, pois para se poder ensinar algo é preciso ter conhecimentos, são bem conhecidas as discrepâncias de classificação entre os vários estabelecimentos de ensino superior, sem que tal tenha correspondência com a preparação científica dos futuros professores. O legislador tentou contornar esta situação com a introdução de uma prova de avaliação de conhecimentos e competências (alínea f), ponto 1, artigo 22.º), mas em virtude da grande celeuma acabou por ser alterado na nova versão do ECD (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho).

Em abono da verdade deverá dizer-se que a existência de um período probatório (artigo 31.º) seria uma garantia de uma selecção com base nas competências dos candidatos. Mas de quantos casos houve conhecimento de atribuição de menção qualitativa de Insuficiente?

Outra questão diz respeito aos estágios profissionais. Qual é a preparação dos orientadores de estágio? Como são escolhidos? Muitas vezes não será uma forma de se conseguir um lugar mais perto de casa? “E a formação dos professores estará em sintonia com as necessidades das escolas” (OCDE, 2005: 9)? E em quantos casos o candidato não foi aprovado?

Praticamente todo o processo de recrutamento e selecção de professores está centralizado no ME. Apenas a título excepcional, e segundo as regras definidas no Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro, uma escola poderá recrutar e seleccionar os seus professores. Não seria preferível uma maior autonomia, tendo inclusivamente em consideração a cultura de cada escola, de modo que cada uma delas tivesse a possibilidade de escolher os seus próprios professores? Quantos professores não se sentem bem porque não foram tão bem recebidos (socializados) como seria suposto? E a quantos professores não é dado o tempo suficiente para se socializarem naquela escola, porque meia dúzia de meses depois já têm de ir para outra? Esta enorme rotatividade do pessoal docente não colocará em causa os resultados das escolas? Que empresa sobrevive com tão elevada rotatividade dos seus colaboradores? E quantos professores não estão em sintonia com a cultura daquela escola, com o estilo de gestão do director ou não se revêem naquele projecto educativo? Que organização não pode seleccionar os seus colaboradores? Não teríamos uma escola mais eficaz se o ME descentalizasse?

Para que a escola pudesse seleccionar os seus professores, teria de haver uma melhor preparação dos seus dirigentes, pois é do conhecimento geral que grande parte dos gestores das escolas teve uma aprendizagem empírica com os mais velhos, que lhes foram transmitindo os seus conhecimentos que, por sua vez, já os tinham recebido de outros anteriores. A escola de hoje, cheia de dificuldades e desafios internos e externos, não se compadece com tanto amorismo.

Dir-me-ão: “Ah, isso poderá levar a situações de compadrio, em que apenas se escolhem os amigos”! É um risco que deveria ser assumido, até porque temos de mudar rapidamente a nossa tolerância perante as questões da corrupção, em nome de uma maior transparência, como já acontece noutros países. Se isso não acontecer, continuaremos a viver cada vez pior e a hipotecar o futuro dos nossos filhos.

Outro argumento contra essa possibilidade de recrutamento e selecção por parte das escolas é o facto de irem os professores menos competentes para as escolas mais problemáticas e localizadas nas áreas mais desfavorecidas. E com o actual sistema centralizado também não acontece? Não são os mais inexperientes e com classificações mais baixas que lá ficam colocados? Não poderiam ser criados incentivos, de ordem financeira ou outra, apesar de Loeb (2000) e Hanushek, et al (2001) em “pesquisas recentes indicarem que a mobilidade dos professores entre escolas e distritos podem ser

impulsionado em grande parte pelas características dos alunos que ensinam e menos por diferenças salariais” (Balter e Duncombe, 2005: 2), para também atrair e fixar professores competentes nessas escolas? Ficam muitas interrogações para poucas certezas, mas uma coisa é certa: falta autonomia à escola.

3. Motivação/satisfação

O papel da motivação e satisfação dos colaboradores das organizações é, na actualidade, extremamente importante. Pese embora as diferentes posições que os estudiosos que se debruçam sobre estes assuntos possam ter, a verdade é que à acção da motivação e da satisfação tem sido dado um destaque cada vez mais notável.

Ao estudar-se a influência da satisfação e da motivação das pessoas que trabalham em certa organização, tem de examinar-se “... em 1º lugar a integração dessas mesmas pessoas num dado contexto ou comunidade de trabalho dentro da qual interagem. Assim deve-se dar atenção à interacção que se estabelece entre ambos, trabalhador e organização” (Rocha, 2006: 71). Com isto, quer dizer-se que trabalhador e organização interagem um com o outro, de tal modo que se cria uma interdependência de ambos, pois cada um deles precisa do outro para conseguir atingir os seus objectivos. “Compete aos gestores... entender que a questão da promoção da satisfação no emprego (entendida em termos genéricos) é talvez a sua tarefa principal no domínio da interacção indivíduo-organização...” (Rocha, idem: 71).

Nem sempre as organizações são capazes de atingir os resultados que almejam e, ao ser feita a avaliação das causas, são apontadas diversas razões: “os trabalhadores não têm conhecimentos adequados ao desempenho; o trabalho é demasiado rotineiro; os salários são baixos; as chefias não reconhecem o trabalho dos subordinados; a organização não tem o prestígio social esperado.

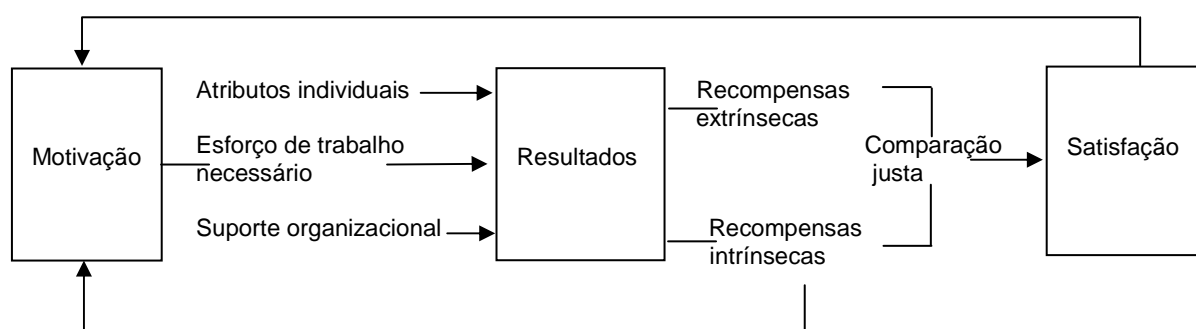
Sem querermos ser reducionistas, a resposta à falta de rendimento consiste na formação e na motivação.” (Rocha, 2007: 77).

Não obstante os termos motivação e satisfação terem, aparentemente, um significado idêntico, na realidade são diferentes. Para Fast e James, “é difícil definir exactamente o conceito de motivação...” (Chiavenato, 2006: 63), mas “pode ser entendida de forma simples como o que dá energia, dirige e mantém o comportamento humano...” (Bilhim, 2006: 194); ou, como diz Ivancevich (2008), é o “... conjunto de atitudes e valores que predispõe o indivíduo a agir de modo específico, voltado a alguma meta. É um estado interno invisível que impulsiona o comportamento humano direccionado a algum objectivo...” (p. 304).

A satisfação, pelo seu lado, é algo mais profundo, é “um estado psicológico, uma emoção ou um sentimento, referente a vários objectos, situações ou pessoas, podendo mobilizar a motivação, mas ultrapassando-a” (Rocha, 2006: 82). Vista nesta perspectiva, a satisfação “... corresponde a um estado emocional de prazer que resulta da avaliação que uma pessoa faz ao seu trabalho e às experiências que a ele estão ligadas” (Lopes e Barrosa, 2008: 153).

Os autores que se têm interessado por estas questões das relações entre motivação e satisfação não estão de “...acordo se a motivação precede a satisfação ou se é precedida por ela” (Rocha, idem: 82). Se um indivíduo é impelido, está motivado para alcançar determinada necessidade, como saciar a fome, por exemplo; naturalmente que o prazer, a satisfação virá depois. “Na prática da gestão tem havido a tendência para considerar que um trabalhador satisfeito é um trabalhador motivado” (Rocha, 2006: 82). Mas também poderá estar motivado para atingir determinado objectivo e não o conseguir, pelo que não fica satisfeito. Poderá acontecer que “... uma pessoa muito motivada ... esteja muito pouco satisfeita com o seu trabalho? Ou ainda a situação oposta à anterior, isto é, o caso das pessoas muito satisfeitas com o seu trabalho e muito pouco motivadas?” (Rocha, idem: 97). Supomos que sim.

O esquema da figura 1 procura ilustrar as relações entre motivação e satisfação e os factores que as fazem variar.



Adaptado de Schermerhorn Jr., Hunt e Osborn, 2004.

Figura 1- Modelo integrado de motivação individual para o trabalho.

Pela sua análise, verifica-se que os diferentes níveis que a motivação pode atingir vão depender dos indivíduos (atributos individuais) e das circunstâncias (suporte

organizacional). Habitualmente, e até sensivelmente aos anos trinta do século passado, julgava-se o “factor financeiro como o único motivador” (Ivancevich, 2008: 304). Dado que grande parte das necessidades básicas já está satisfeita, hoje pensa-se que “o que pesará cada vez mais, como factores de motivação, serão as expectativas que cada colaborador desenvolver tanto em relação a si próprio como em relação às organizações com quem vier a colaborar” (Ceitil, 2006: 22). Nesta linha de pensamento, “... existem evidências que suportam a ideia de que quanto mais comprometido um indivíduo está, maior será o esforço por ele dispensado na realização das suas tarefas” (Lopes e Barrosa, 2008: 156), por isso, mais motivado. Diz-se que um indivíduo está comprometido com a organização quando se sente atraído por ela, tem dificuldades em abandoná-la e aceita os seus valores.

O aumento do compromisso ganha-se, dando ao trabalhador mais condições de participação, de acesso à informação, de aumento da responsabilidade. Um dos modos de o fazer é pôr em prática o *empowerment*, que “é uma técnica que consiste em envolver os funcionários em seu trabalho por meio do processo de inclusão. Ela incentiva os funcionários a fazer inovações e gerir o seu próprio trabalho e envolve-os de modo que tenham mais controle e autonomia para tomar decisões” (Bohlander, Snell e Sherman, 2003: 43).

Mais do que o valor das recompensas financeiras, como factor motivador, até porque “a importância do dinheiro varia de pessoa para pessoa” (Ivancevich, 2008: 307), é a percepção da equidade ou da iniquidade. “Segundo Adams (1963) a iniquidade existe quando uma pessoa se apercebe de que o rácio dos seus *outcomes* sobre os seus *inputs* e o rácio dos *outcomes* dos outros sobre os seus *inputs* não são iguais. Ao contrário, se os rácios são iguais, o indivíduo apercebe-se da equidade” (Rocha, 2007: 85). Se ocorrerem situações de desigualdade, elas serão de dois tipos: negativa, quando nota que recebe menos do que outros, em iguais circunstâncias; positiva, pelo contrário, se recebe mais do que os outros, em situação idêntica. “Investigações mostram que as pessoas que percebem que estão sobre-recompensadas (desigualdade positiva sentida) aumentam a quantidade ou a qualidade do seu trabalho [mais motivadas], enquanto que as que sentem que são sub-recompensadas reduzem a quantidade ou qualidade do seu trabalho [menos motivação]” (Schermerhorn, Jr., Hunt e Osborn, 2004: 98).

A satisfação depende de múltiplos factores: a remuneração, as condições de trabalho, o trabalho em quantidade adequada (o excesso provoca *stress*), a política de gestão de recursos humanos, etc. As organizações da actualidade procuram a qualidade, isto é, “a satisfação do cliente/utente/cidadão” (Bilhim, 2006: 206). Caso se eleve o grau de exigência da qualidade, entramos no domínio da excelência. “A excelência é ter prazer em dar ao cliente mais do que ele espera. É exceder as suas expectativas” (Bilhim, *idem*: 211) e automaticamente ter também trabalhadores satisfeitos.

As implicações da motivação e da satisfação no desempenho dos trabalhadores, avaliada através da produtividade, têm sido, quiçá, sobrevalorizadas. “O bom desempenho requer muito mais que a simples motivação. Habilidade, equipamentos adequados, boas condições físicas de trabalho, boa gestão e liderança, saúde, segurança e outras condições ajudam a melhorar o nível de desempenho. No entanto, a motivação do funcionário para trabalhar com mais empenho e melhor é evidentemente um factor importante” (Ivancevich, 2008: 306). Esta afirmação está em consonância com outros autores que defendem “... que nem sempre um trabalhador satisfeito é um trabalhador produtivo...” (Rocha, 2006: 100), avançando com outras razões para os diferentes graus de produtividade, como “... a auto-estima, ...a estabilidade emocional, ...comprometimento com a organização, ... tipo de justiça e políticas organizacionais” (Rocha, *idem*: 100).

3.1. Motivação/ satisfação nos professores

A nossa experiência é apenas na escola pública pelo que, de momento e tendo em conta a escola que temos em estudo, só essa nos interessa.

O *modus operandi* nas escolas privadas é diferente, pelo que “... o processo de motivação nas organizações públicas é mais complexo porque os gestores não controlam grande parte dos incentivos” (Rocha, 2007: 82), dado que “os sistemas de recompensas são impostos e estão predefinidos” (Rocha, idem: 86). Está a referir-se, evidentemente, às recompensas financeiras, dado que, da escola, apenas depende o prémio de desempenho previsto no artigo 63.º do ECD; todas as outras recompensas financeiras estão sob a alçada directa do ME.

Se tivéssemos em consideração que um nível remuneratório mais elevado pode ser sinónimo de mais motivação, então seria de esperar que os professores abonados por índices remuneratórios mais altos (os mais velhos) estariam mais motivados. Acontece que essa relação não é tão linear, uma vez que outros factores também interferem, como, por exemplo, o cansaço de uma carreira já mais longa.

A escola não pode usar esse instrumento – remuneração – para aumentar a motivação dos professores; por isso, terá de, com engenho e arte, arranjar outras soluções.

A distribuição do serviço será, certamente, uma das formas. Se o professor perceber que houve uma distribuição de tarefas justa, equilibrada, sem sobrecarga de uns em relação aos outros, é bem provável que se sinta mais motivado. De igual modo, as condições físicas da escola – edifícios e equipamentos – e de uma forma particular o clima organizacional são factores em ter em consideração quando se está a falar em motivação do pessoal docente.

Será bastante redutor afirmar que a motivação dos professores apenas depende dos factores atrás enunciados ou de outros afins. O brio profissional e “o orgulho de pertencer a uma categoria que se define pelo serviço dos outros é um poderoso factor de motivação...” (Chanlat, 2002: 7), apesar de, nos últimos tempos, não se estar a dar o devido reconhecimento ao papel dos professores.

As maiores dificuldades estarão, supomos, na questão da satisfação. Razões várias, ligadas à especificidade de cada uma das escolas ou vindas de fora (do ME e da própria sociedade), têm afectado sobremaneira o grau de satisfação dos professores. O

enriquecimento horizontal das tarefas, nomeadamente de natureza burocrática, e as rápidas mudanças que se operaram nos últimos tempos (não esquecer que a mudança causa sempre receio, ansiedade) ajudam a explicar alguma da insatisfação que atinge a classe docente em Portugal.

Outro motivo de alguma insatisfação dos professores fica a dever-se a algumas das mudanças introduzidas no novo ECD, concretamente a obrigatoriedade de marcação nos seus horários de um certo número de horas correspondentes à componente não lectiva, que exige a sua presença na escola. Ao fim destes anos, o proveito de que se têm retirado de uma mais prolongada presença na escola, pelo menos na perspectiva dos docentes, é reduzida. As escolas não têm condições físicas, por exemplo gabinetes, que permitam aos professores realizar grande parte das suas tarefas nos estabelecimentos de ensino, no tal período da componente não lectiva, pelo que o tempo reservado à preparação de aulas, elaboração de materiais, correcção de trabalhos e provas, é feito fundamentalmente em casa. Por isso, é frequente um professor ter de trabalhar fora da escola mais do que as seis horas semanais, correspondentes à diferença entre as vinte e seis horas marcadas no seu horário e as trinta e cinco exigidas no ECD. Ao acrescentar estas exigências, o ME não estará a voltar à visão clássica do professor “missionário”? O problema é que não houve a promoção do concomitante reconhecimento público do papel social dos professores, o que veio contribuir para a tal insatisfação dos docentes, mais ou menos visível nas escolas.

Também é justo dizer que os professores são muito afectados pelo tipo de alunos com que se vão cruzando: “com uma turma sem problemas, tudo nos leva ao círculo virtuoso do sucesso. A turma puxa por nós. Somos melhores, e a turma torna-se melhor ainda. Com uma turma menos interessante podemos, pelo contrário, mergulhar no círculo vicioso do fracasso. A turma não ajuda. Somos pouco inclinados a ultrapassar-nos e a turma torna-se pior” (Houot, 1993: 46).

Parece então que os professores estão motivados, mas insatisfeitos. Ou será que poderemos seguir Herzberg quando “propôs que o oposto da satisfação profissional não é a insatisfação profissional, mas simplesmente a ausência de satisfação? (Ivancevich, 2008: 306).

4. Conflitos

Entre os seres gregários os conflitos são inevitáveis, com raízes diversas, e eclodem com frequência. Muito embora os homens sejam conhecidos como os únicos seres que gozam da prerrogativa da racionalidade, a verdade é que as suas vidas não estão isentas de conflitos.

Há diferentes perspectivas de olhar para as organizações: “uns vêem as organizações como tendo objectivos e o problema da gestão é recrutar, treinar, controlar e motivar os membros da organização para alcançar o objectivo da organização (ou objectivos) ...; a segunda visão das organizações vê-as como coalizões, compostas de vários grupos e indivíduos com diferentes exigências...; [esta] visão das organizações implica fortemente que haverá conflitos em relação aos objectivos, mais do que consensos sobre um ou alguns objectivos organizacionais” (Pfeffer, 1981: 231). Como qualquer modelo, tal classificação é ideal, ou seja, nem sempre a realidade encaixa perfeitamente num ou noutro tipo, de tal modo que, nas organizações, não haverá uma paz completa nem se observam guerras contínuas e absurdas.

A eventual eclosão de conflitos advém do facto de os membros de uma determinada organização apresentarem interesses diversificados e, porventura, mesmo antagónicos. Apesar de o conceito de interesse não reunir consensos, poderemos considerar como válido o apresentado por Morgan (1986), citado por Falcão (2000: 39): é “um conjunto de predisposições abrangendo as metas, os valores, os desejos e outras orientações e inclinações que conduzem uma pessoa a agir num sentido em vez de um outro”. Como os interesses dos membros de uma organização não são exactamente coincidentes, os conflitos tornam-se inevitáveis.

Os conflitos têm origens diferenciadas, mas “em geral, a maior parte dos conflitos organizacionais é provocada por conflitos pessoais...” (Chiavenato, 2006: 376) e começam “quando uma parte – seja indivíduo ou a organização – percebe que a outra parte – seja o indivíduo, o grupo ou a organização – frustrou ou pretende frustrar um interesse seu.” (Chiavenato, idem: 377). Para este autor, o conflito é mais do que um simples choque de interesses, pois “o conflito somente existe quando ocorre a interferência deliberada de outra parte...” (p. 377). Será, talvez, uma visão muito estreita do significado de conflito, dado que nem sempre alguém age com dolo e isso não significa que não se verifiquem

atritos até resultantes de personalidades diferentes e de formas diversas de lidar com as situações.

A existência de conflitos nas organizações também resulta do facto de se estabelecerem relações desiguais entre os seus membros, considerados individualmente, ou então entre grupos, dentro da organização, isto é, alguns têm mais poder do que outros.

O poder implica sempre uma relação entre duas ou mais partes, pelo que “pode e deve ser definido como a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses” (Friedberg, 1995: 119 e 120).

Há autores que não concordam completamente com este significado de poder, como é o caso de Teixeira (1995), que afirmou que “o poder é capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de essa vontade se concretize em realização” (p. 62). Não será esta uma posição um pouco *naïf*?

Há várias fontes de poder: conhecimento, riqueza, posição na estrutura organizacional. Neste último caso, o poder chega por via da autoridade com que alguém está legitimado. No entanto, “regista-se, com alguma frequência, a situação de haver pessoas, numa organização, que detêm mais poder do que outras que, hierarquicamente, se encontram numa situação de maior autoridade, e esta situação pode ocorrer permanentemente ou em situações especiais” (Teixeira, *idem*: 65).

Ao longo dos anos, o modo como os conflitos nas organizações têm sido encarados sofreu alterações. Primeiro, os conflitos vistos como algo pernicioso para a organização eram algo a combater. Mais tarde, “a visão funcionalista sublinha que o conflito é bom para a organização porque estimula a adaptação e a inovação e melhora os processos de decisão, devido ao *input* de opiniões divergentes. Acresce que muitos teóricos vêem no conflito a oportunidade de oposição ao “status quo”, acrescentando que a ausência de conflito pode significar apatia e estagnação” (Rocha, 2007: 103). No entanto, há outros autores que consideram que os conflitos só serão benéficos para a organização se estiverem na dose certa, ou seja, “... a ausência do conflito, bem como o excesso de conflitos são negativos para o desempenho organizacional, o que obriga à gestão do conflito, de forma a tirar proveitos organizacionais dos mesmos” (Rocha, *idem*: 104).

Os conflitos têm, normalmente, uma resolução, mas isso “não significa que o conflito tenha sido solucionado ou administrado: significa apenas que, de alguma forma, terminou o episódio de conflito” (Chiavenato, 2006: 378), em que uma das partes fica em vantagem relativamente à outra, as duas perdem ou as duas ganham algo. Como o conflito não ficou completamente sanado, poderá permanecer em estado latente e emergir quando estiverem criadas condições propícias para tal.

4.1. Conflitos na escola

Os interesses dos docentes no seio da organização escolar não são todos coincidentes. Muito embora o supremo interesse do aluno esteja (ou, pelo menos, deva estar) no centro das suas preocupações, a verdade é que há outros objectivos que cada professor, isoladamente ou então reunido em grupos formais ou informais, procura atingir. Os interesses diferenciados que estão em jogo poderão desembocar em conflitos, o que levou Costa (1996) a considerar que as escolas também podem ser vistas como “organizações no interior das quais a tomada de decisões decorre de acordo com processos de confrontação e negociação, tendo por base os interesses conflitantes e as estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos” (p. 78 e 79).

Os interesses dos professores são de diversos tipos, de que destacáremos os pessoais e os profissionais. Segundo Hoyle (1982), enquanto “os interesses pessoais corresponderiam às questões de autonomia, estatuto, território e recompensas, os interesses profissionais referir-se-iam ao empenho dos professores a certas opções pedagógicas tais como aos métodos e à organização de currículos” (Afonso, 1994: 52). Já Morgan (1986) considera que “tudo o que diga respeito às condições de trabalho encontra-se relacionado com os interesses da tarefa, nomeadamente a afectação de recursos físicos, tais como equipamentos, tempo e espaço, assim como outras questões, como as disciplinas, os cursos ou os anos de escolaridade”, ao passo que “os interesses de carreira corresponde às aspirações e expectativas dos membros da organização relativamente ao seu futuro profissional dentro ou fora da organização” (Afonso, idem: 53).

Não obstante os designarem de forma diferente – interesses políticos para Hoyle e interesses exteriores para Morgan – não são muito divergentes no significado que atribuem a esses interesses: têm a ver com as opções políticas, no geral, e com os valores que os professores consideram importantes para a sua actividade profissional.

Os conflitos, segundo Gronn (1986), referido por Afonso (1994: 54), poderão classificar-se como manifestos, encobertos e latentes. No primeiro caso, “... os actores individuais, grupos ou coligações exprimem abertamente os seus interesses relativamente a uma política ou acção específica” (Afonso, idem: 54). Estes tipos de conflitos acontecem em assembleias formais, seja nas reuniões de departamento, do conselho pedagógico ou da

direcção, para citar órgãos onde os professores são os únicos a ter assento ou então estão em maioria.

Aquilo que mais frequentemente ocorre nas escolas são os conflitos encobertos, que se verificam “quando os indivíduos ou grupos dominantes têm interesses adquiridos e pretendem manter o estado actual das coisas contra os interesses dos outros membros” e que se desenrolam “nas arenas informais ou nos bastidores, incluindo os grupos ou redes de amigos” (Afonso, 1994: 54).

Finalmente, os conflitos latentes acontecem “quando actores ou grupos específicos não têm plena consciência dos seus interesses em relação a questões específicas as quais não chegam às arenas políticas como conflitos completamente definidos” (Afonso, idem: 54). Em certos casos, estes conflitos latentes evoluem para conflitos encobertos ou mesmo manifestos; noutros casos os grupos dominantes conseguem neutralizá-los, impedindo que cheguem a autênticos conflitos.

Os conflitos nas escolas (e no âmbito deste trabalho importam-nos os ocorridos entre professores) acabam por ser resolvidos quando quem tem o poder realmente o exerce ou então quando há lugar a conversações, que conduzem a cedências mútuas.

Há diversas maneiras de se exercer poder – controlo de recursos, conhecimento específico de determinados domínios (TIC, por exemplo) – mas na questão da distribuição do serviço docente parece-nos óbvia a autoridade legítima da direcção da escola ou delegada em grupos (comissão de horários) e ainda a capacidade de alguns professores, individualmente ou em grupo, influenciarem quem tem de decidir. Assim, “decisões como a nomeação de um director de turma, a selecção de um manual, a organização do horário lectivo, a afectação do espaço escola e o tempo de ensino para as disciplinas específicas ou para actividades não-curriculares especiais, pressupõem prioridades estratégicas implícitas ou explícitas, que podem remontar aos interesses de clientelas específicas” (Afonso, 1994: 66). É por demais evidente que “aquelas clientelas com mais intermediários e mais eficazes, e com uma presença acrescida dentro do sistema, têm melhores hipóteses de influência maior, através dos processos dos *inputs* internos, do controlo dos canais políticos, assim como através da proximidade física e cultural em relação às autoridades” (Afonso, idem: 67).

As medidas tomadas nos anos mais recentes no campo da avaliação, em que uma das consequências práticas é o seu carácter selectivo, impedindo, pela primeira vez na

história do pós-25 de Abril, que todos os professores do ensino não-superior ascendam ao topo da carreira, serão um factor gerador de conflitos entre o pessoal docente, nesta fase ainda encobertos. No futuro... ver-se-á.

Dado que o nosso trabalho tem a ver com a distribuição do serviço docente, têm mais relevância os conflitos que possam sobrevir dessa repartição. A não atribuição dos níveis que o professor solicitou ou do dia sem componente lectiva que mais lhe interessa, pode consubstanciar-se como uma penalização ou, em caso positivo, como uma recompensa. Não significa que haja, por parte do director, uma intenção ou outra; mas cada professor assim o poderá interpretar.

5. Recompensas

5.1. O que são recompensas?

Quando alguém, de forma individual ou em sociedade, toma a decisão de constituir uma empresa poderá não ser capaz de executar todas as tarefas inerentes aos objectivos daquela empresa. Por isso, tem necessidade de contratar um ou vários indivíduos que o auxiliem na consecução dos fins que se propôs.

Tais pessoas dedicam o seu saber, as suas competências e até o seu esforço físico à organização, pelo que é justo que recebam algo em troca. É a chamada recompensa, entendida como “todo o tipo de gratificação que os indivíduos recebem como retribuição do seu trabalho” (Mondy e Noé III, 1993: 442). Há então um sistema de intercâmbio entre duas partes: o empregado executa as tarefas e, em contrapartida, o empregador retribui-lhe de diversas maneiras.

5.2. Tipos de recompensas

As recompensas podem ser classificadas em dois grandes tipos: as financeiras (ou extrínsecas) e as não-financeiras (ou intrínsecas). As primeiras “incluem tanto as percepções económicas em dinheiro, como todos aqueles bens que são susceptíveis de valorização em termos monetários” (Kintana, 2006: 191). Das recompensas financeiras fazem parte quer as denominadas recompensas financeiras directas quer as recompensas financeiras indirectas.

Os salários, os incentivos e as comissões são exemplos de recompensas financeiras directas, pois o trabalhador recebe um determinado valor em dinheiro. No caso das recompensas financeiras indirectas as retribuições não são em dinheiro, mas são facilmente traduzidas em valor monetário: os seguros de saúde, de vida e de acidentes de trabalho, as contribuições para a segurança social, os automóveis das empresas distribuídos a alguns trabalhadores, os vales de gasolina e o pagamento de quotas por serem sócios de algum clube constituem alguns exemplos. É de salientar que, dentro deste grupo, encontramos recompensas que são impostas pela lei, lado a lado com outras que as empresas escolhem como forma de atrair e motivar, pelo menos, alguns dos seus quadros.

Conforme já foi referido anteriormente, é muito difícil expressar em dinheiro as recompensas não-financeiras, uma vez que são de natureza completamente diferente. À laia de exemplo, poder-se-ão apontar o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, a possibilidade de ascender na carreira, as condições de conforto do local de trabalho, a faculdade de cumprir um horário flexível e o grau de autonomia que é concedido ao trabalhador. Apesar de serem de outra espécie, as compensações não-financeiras assumem um papel de grande importância na motivação e satisfação dos funcionários, quase a par das financeiras, particularmente nos casos em que os valores monetários recebidos atingem níveis razoáveis.

5.3. Características dos sistemas de recompensas

As empresas, logo na sua fase de constituição, definem um conjunto de preceitos e orientações que presidem a toda a política de atribuição de recompensas aos seus funcionários. É o que se designa por sistema de recompensas.

O sistema de recompensas terá de ser elaborado na tentativa de procurar o equilíbrio entre os objectivos estratégicos da empresa e o acolhimento por parte dos trabalhadores. Além disso, as recompensas têm de ir ao encontro das necessidades e expectativas do trabalhador, isto é, têm de estar “adequadas às conveniências pessoais de cada funcionário” (Chiavenato, 2006: 339). Se o trabalhador tiver grandes dificuldades em suportar o empréstimo bancário da aquisição da sua habitação, em pagar a escola dos filhos e por aí fora, quais serão as vantagens em receber um jipe como prémio, no final do ano, como aconteceu há uns anos com um empresa produtora de uma conhecida marca de licor? A empresa gasta o dinheiro e... estará o funcionário mais motivado?

Torna-se por isso evidente que um sistema de recompensas não é elaborado *ad aeternum*; tem, isso sim, de ser reajustado a realidades em constante mutação para assim “atender aos desafios ambientais do século XXI” (Chiavenato, idem: 340). Mas deverá sempre ser elaborado de modo a comportar pelo menos as características que se seguem.

5.3.1. Justiça

Uma das condições fundamentais para que um sistema de recompensas cumpra cabalmente as funções para que foi criado é que seja justo. Atingir tal desiderato não é tarefa muito fácil, pois a justiça pode ser analisada sob duas perspectivas: justiça objectiva e justiça subjectiva.

Estabelecer determinados critérios e comparar as recompensas com eles de modo a que não haja desvios até não se afigura algo de muito complicado. Não será muito difícil estabelecer regras que permitam observar que “uma decisão organizacional específica é objectivamente justa ou injusta quando adere ou não a um determinado critério normativo de justiça” (Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso, 2006: 278). A grande dificuldade coloca-se quando se passa para o domínio da justiça subjectiva, isto é, quando se lida com a percepção que as pessoas têm se uma determinada deliberação é ou não é injusta.

Um exemplo simples parece ser capaz de clarificar as diferenças entre justiça objectiva e justiça subjectiva. No início do ano lectivo a um certo professor são atribuídos quatro níveis diferentes para leccionar, incluindo disciplinas para as quais, não havendo manuais escolares, terá de produzir todo o material de apoio para os alunos; outro recebe um nível e para a disciplina que terá de leccionar há manual escolar.

Na época de exames, divide-se o total de vigilâncias pelos docentes disponíveis e chega-se à conclusão de que cada um terá de prestar vigilância em três exames. Numa perspectiva de justiça objectiva, não há dúvidas de que a igual distribuição de tarefas pelos dois professores seria justa. No entanto, é bem natural que o primeiro professor, face a uma maior sobrecarga ao longo do ano lectivo, considere injusta a atribuição do mesmo número de tarefas.

A justiça pode apresentar três dimensões diferentes e que se complementam: distributiva, procedimental e interaccional. A faceta distributiva põe o assento no conteúdo, ou seja, na justiça dos fins alcançados. Temos, como exemplos, o caso dos salários, das classificações atribuídas pelo desempenho, das promoções e da repartição de lucros pelos trabalhadores. Na dimensão procedimental salienta-se a justiça dos meios para conseguir os fins. Diz respeito, a título de exemplo, aos métodos utilizados nos aumentos salariais, aos sistemas de avaliação de desempenho e aos processos disciplinares. A vertente interaccional tem a ver com a qualidade do intercâmbio de comunicação com os decisores

e observa-se no modo como os decisores têm em consideração os direitos dos trabalhadores, como justificam convenientemente as decisões que tomam e afectam aqueles e como se impressionam com as necessidades pessoais dos funcionários.

Para Cunha et al. (2006) vem muito a propósito a distinção entre essas três dimensões da justiça, dado que as duas últimas têm ganho uma importância crescente, especialmente “na economia do conhecimento em que progressivamente vivemos, a justiça procedimental/interaccional torna-se crucial para que as pessoas se disponibilizem a prestar as suas ideias, criatividade, imaginação, espírito inovador e empenhamento” (Cunha et al., idem: 280). Como exemplo apresentam o caso de uma sanção disciplinar. Nela é possível de detectar se houve justiça distributiva, através da avaliação da sanção em si, se foi ou não semelhante à de situações afins. Além disso, o elemento justiça procedimental também poderá ser observado. Se, por exemplo, um trabalhador for penalizado por alguma infracção que tenha cometido sem que tenha havido lugar um processo de averiguações factos, enquanto noutra situação de falha idêntica outro trabalhador foi sancionado após o decurso de um processo de investigação das ocorrências, não estamos, certamente, perante a aplicação de justiça procedimental. Finalmente, o modo como a penalização é transmitida ao trabalhador também poderá ser reflectir ou não justiça interaccional. Se num caso o for com delicadeza, com respeito, longe dos olhares dos outros colegas, será certamente diferente se acontecer em frente dos restantes colegas de trabalho e aos berros. Acrescentam ainda que as pessoas têm reacções diferenciadas sobre estes três elementos, avançando com um exemplo: “...um indivíduo pode considerar que a sanção/punição que lhe foi aplicada é justa. Pode igualmente entender que o processo disciplinar foi justo. Mas pode reagir negativamente... como consequência da rudeza com que o superior o abordou, lhe comunicou a punição e lhe forneceu explicações acerca da mesma. Diferentemente, uma pessoa pode considerar que a punição e o processo foram injustos, mas reagir positivamente (ou inibir-se de reagir negativamente) pelo facto de receber explicações, informações e uma postura compreensiva da parte do seu superior” (Cunha et al. 2006: 280). Talvez possa parecer um pouco estranho abordar estes assuntos no capítulo da justiça nas recompensas, mas não convém esquecer a ligação estreita entre recompensa e penalização, apesar de se situarem em campos opostos.

No entanto, é preciso frisar que, em cada organização, fruto da sua especificidade, podem surgir outras dimensões da justiça. É o caso dos professores em que a questão da distribuição das tarefas assume particular importância.

A justiça das recompensas tem de ser procurada, quer no seio da própria organização, quer exteriormente. Os diversos autores designam-na por equidade interna e equidade externa, respectivamente.

A equidade interna verifica-se quando ao mesmo contributo dos trabalhadores para a organização correspondem iguais recompensas. Nesta perspectiva o estabelecimento dos valores das recompensas implica que se faça uma avaliação criteriosa do desempenho de cada trabalhador.

Quando, em diferentes organizações, os trabalhadores pelo desempenho de tarefas similares recebem recompensas idênticas dir-se-á que existe equidade externa. De qualquer modo, sempre que uma determinada organização pretende aliciar para o seu quadro de pessoal alguém que já trabalhe numa outra, terá, provavelmente, de oferecer recompensas acima do que é praticado nas outras organizações do mesmo tipo, podendo criar assim desigualdades internas. Tal é particularmente válido no caso de trabalhadores altamente qualificados e, portanto, escassos.

A questão da justiça é tão sensível, que diferentes estudos mostram que “quando os empregados não consideram legítimo o programa retributivo, normalmente farão tudo o que puderem para o destruir, desde impondo a si mesmo quotas máximas de produção até isolar os empregados que recebem as maiores recompensas” (Gómez-Mejia, Balkin e Cardy, 2002: 399).

5.3.2. Transparência

Directamente ligada com a questão da justiça está a da transparência, de tal modo que é “negativa e indutora de fracasso (...) a política de segredo com que em muitas empresas se tratam os dados salariais e os parâmetros de avaliação de desempenho” (Camara, 2006: 75). Sendo assim, a organização só terá a ganhar se o seu sistema de recompensas for claro, pois, de outro modo, não afastará a especulação, indutora de boatos e rumores, responsáveis por um clima empresarial pouco saudável.

5.3.3. Desempenho/ antiguidade

As organizações, em Portugal, em especial as públicas, basearam o seu sistema de recompensas, durante largas décadas, na antiguidade. Na prática significava que o valor da recompensa financeira ao trabalhador aumentava à medida que o número de anos na organização também subia. Era muitas vezes designado por sistema de diuturnidades. O peso da antiguidade na remuneração só terá justificação se “se entender que o valor do funcionário para a organização, como resultado da formação e desenvolvimento, aumenta ao longo do tempo” (Rocha, 2007: 207). Nos anos noventa do século passado, as empresas dos sectores mais dinâmicos começaram a implementar sistemas de recompensas que assentavam na avaliação do desempenho, mas nas organizações públicas só recentemente, e ainda de forma cautelosa, o sistema tem vindo a ser usado.

A juventude destes sistemas prende-se com as dificuldades em estabelecê-los, concretamente, “em especificar o tipo de desempenho que é desejado e, depois, em determinar se o mesmo foi ou não atingido (ou melhor, demonstrado, com base em dados objectivos)” (Camara, 2006: 99). Além disso, os opositores a este sistema, nomeadamente os sindicatos, defendem que ele poderá conduzir a um elevado individualismo, pois “os cargos envolvem esforço de cooperação que pode ser destruído pela diferença salarial” (Ivancevich, 2008: 328).

Os sistemas de recompensas firmados na avaliação de desempenho levam, muitas vezes, a uma remuneração individualizada. Para tanto, estabelece-se um salário-base, fixo, e uma componente variável, na dependência directa dos resultados do desempenho. Essa parte variável pode ter origem no grau de consecução de objectivos definidos para cada trabalhador ou para o grupo (departamento) ou, ainda, para toda a organização.

Apesar de, pelo menos aparentemente, os dois sistemas se repelirem, a verdade é que se assiste com frequência à implementação de sistemas mistos, isto é, que aproveitam as virtudes de um sistema de recompensas baseado na avaliação de desempenho, mas sem abandonar completamente alguma gratificação resultante da antiguidade.

5.4. Recompensas dos professores

O sistema de recompensas dos professores foi durante muitos anos de tipo paternalista, como aconteceu, aliás, noutros sectores de actividade e também nos países do Sul da Europa. Essa solução não será a mais correcta, porque “o objectivo da função de compensação é a criação de um sistema de recompensas justo tanto para o empregador quanto para o empregado. O resultado desejado é um funcionário atraído pelo que faz e motivado a realizar um bom trabalho para o empregador” (Ivancevich, 2008: 295). Esse sistema tinha como base baixos valores de recompensas financeiras directas, procurando compensar com outras formas. Como exemplos, poder-se-ão apontar a duração semanal do trabalho – trinta e cinco horas contra as quarenta (ou mais) habitualmente praticadas no sector privado – ou a criação de um subsistema próprio de apoio na doença aos funcionários públicos, com regras diferentes do sistema geral – a ADSE – ou ainda uma certa estabilidade no emprego. Algumas dessas recompensas constituem os benefícios sociais entendidos como “as facilidades, conveniências, vantagens e serviços que as empresas oferecem a seus empregados, no sentido de lhes poupar esforços e preocupação... Seus itens mais importantes são: assistência médico-hospitalar... alimentação...” (Chiavenato, 2006: 335).

Actualmente, se bem que os salários no topo de carreira estejam acima da média, nos níveis inferiores os salários são relativamente baixos. Além disso, a estabilidade no emprego, que era prerrogativa dos docentes, começa hoje a ser posta em causa.

O sistema de recompensas dos professores baseia-se na avaliação de funções. “ Isto significa que ao mesmo conteúdo funcional deve atribuir-se salário igual; e que os salários são tanto mais elevados, quanto maior for a complexidade funcional” (Rocha, 2007: 206). Daí decorreu a junção de todos os docentes do ensino não-superior numa carreira única e os professores do ensino superior ficaram incluídos numa outra carreira. Isso pressupõe que o sistema de recompensas se baseie no método de categorias pré-determinadas, sendo necessário que o professor tenha certas características e possa fazer parte dessa categoria. O escalonamento dentro da categoria assenta na antiguidade, mas, recentemente, a publicação do novo Estatuto da Carreira Docente (Dec-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) baralhou as regras ao introduzir, de forma mais consistente, a dimensão da avaliação do

desempenho que, ao ter interferência directa na ascensão na carreira, vai afectar as recompensas dos professores.

Conforme já foi referido, a avaliação de desempenho é um processo algo complicado e, como qualquer mudança, suscita nos afectados reacções de rejeição. É, por isso, natural que o estabelecimento de novos princípios tenha decorrido de modo tão atribulado.

As recompensas baseadas no desempenho levariam a um aumento da motivação, uma vez que os professores com níveis de desempenho mais alto seriam os que receberiam mais. O problema é que se está a “basear em dois pressupostos equivocados: (1) que a competência e a incompetência estão distribuídas em percentagens basicamente equivalentes dentro de um grupo de trabalho; e (2) que todo supervisor é um avaliador competente” (Ivancevich, 2008: 331).

O estabelecimento de quotas acaba por ser o reconhecimento de que numa escola o peso dos mais capazes poderá não ser equivalente ao dos menos capazes. O que é provável é que o número de professores com bom desempenho seja muito mais alto do que os menos capazes e, então, não haverá dotação orçamental capaz de suportar o aumento das recompensas. Mas o contrário também será possível: um número reduzido com um desempenho mais alto e a maioria com fraco desempenho. Parece que o problema só seria resolvido se a cada escola fosse dada autonomia para gerir um determinado montante para recompensas não-fixas, naturalmente dependente do número de professores.

Resta ainda a questão da competência do avaliador, tendo em conta a pouca ou nenhuma preparação que recebeu para executar essa tarefa. Além disso, o próprio avaliador também é parte interessada, o que irá dificultar a sua isenção. A solução passaria por uma entidade externa credível. Mas qual? A inspecção? A universidade?

Convém referir ainda uma última questão sobre as dificuldades de colocar em prática uma política de recompensas fundada no desempenho: as oportunidades. Será que todos os professores têm as mesmas oportunidades ao longo da sua carreira ou, pelo contrário, são sempre os mesmos a ocupar os cargos e a ter os bons alunos, numa lógica de especialização taylorista?

As recompensas a que os professores têm direito pelos serviços prestados, à semelhança do que se verifica noutros sectores, incluem duas componentes: uma financeira e outra não-financeira.

A parte financeira é da responsabilidade (pelo menos por enquanto) dos serviços centrais do Ministério da Educação (ME). O novo Estatuto da Carreira Docente criou um incentivo financeiro como forma de recompensa pela obtenção de duas avaliações consecutivas iguais ou superiores a *Muito Bom* (artigo 63.º) que, apesar de ser pago pelo ME, resulta do processo de avaliação de desempenho que se desenrola sob a responsabilidade da escola.

Da mesma maneira, a progressão na carreira docente, que se repercute nos escalões remuneratórios e que resulta da avaliação de desempenho, está sujeita às regras definidas pelo ME, mas cabe à escola a sua operacionalização, sendo também os encargos financeiros obrigações do ME.

A recompensa não-financeira, de que enunciaremos alguns exemplos, é repartida pela escola e pelo ME. O reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelos professores, pelo menos perante a opinião pública, cairá mais na alçada do ME, apesar de a escola também ter uma palavra a dizer, especialmente em relação à comunidade educativa. A maior recompensa que um professor pode ter é quando, passados quinze ou vinte anos, é abordado na rua, numa loja ou noutro qualquer sítio por alguém que lhe diz: “Olhe! Já fui seu aluno”. Fixa aquela cara e já nada lhe diz! Ou então, quando percorre com o olhar as pautas dos exames e verifica que os seus alunos se “portaram bem”. Ah! Não há dinheiro que pague essa sensação!

As condições físicas de trabalho – edifícios e equipamentos didácticos – são outro exemplo de recompensa não-financeira em que as responsabilidades são partilhadas pelo ME e pela escola. Ao ME cabe definir a tipologia das construções e todas as outras características que se traduzem em maior ou menor grau de conforto. Também as intervenções de maior vulto nos edifícios só poderão ser feitas pelos serviços do ME. No entanto, os dirigentes da escola, através das verbas próprias, têm alguma capacidade de intervenção, quer ao nível da compra de equipamentos, quer na manutenção dos espaços limpos e asseados, dependendo apenas da sensibilidade de tais dirigentes.

Há, no entanto, algumas recompensas não-financeiras que cabem claramente à escola. Logo à cabeça surge a distribuição do serviço no início de cada ano lectivo, compreendendo o número de níveis, de turmas, outros cargos (direcção de turma, coordenador de departamento curricular, etc.) e a própria repartição da mancha horária (dia

sem componente lectiva, horário “arrumadinho”, entradas e saídas só a determinadas horas, para apresentar apenas alguns exemplos).

A atribuição de outras tarefas com carácter pontual é outra “arma” ao dispor da escola a fim de recompensar os seus professores. Quando um director dá indicações para um professor executar uma tarefa de maior responsabilidade ou, pelo contrário, uma empreitada mais rotineira, porventura mais aborrecida, está a recompensar de modo diferente os professores. A não atribuição de tarefas no final do ano lectivo também poderá ser entendida como forma de recompensa pelo trabalho mais profícuo que certo docente desenvolveu ao longo do ano escolar.

6. Estrutura organizacional da escola

Ao termos em consideração a escola, estamos a pensar numa organização relativamente complexa, constituída por múltiplas unidades organizacionais (recordem-se, no caso português, os *agrupamentos* de escolas). Como se trata de uma organização com milhares de alunos, professores e outros funcionários, foi necessário proceder a uma divisão do trabalho. Face à linha centralizadora, que sempre caracterizou o Estado português, a LBSE traça os princípios do modelo organizacional do sistema educativo do País, que depois são clarificados por legislação subsidiária (casos do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, e Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, para o ensino básico; do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, para o ensino secundário; do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro, que define os grupos de recrutamento e do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio, que estabelece os departamentos curriculares).

No artigo 4.º, a LBSE estabelece o modelo organizacional do nosso sistema de educação, a saber:

“1 - O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

3 - A educação escolar compreende os ensinos básicos, secundário e superior...”.

Vamos apenas focar a nossa atenção na educação escolar, tendo em consideração o tema central deste trabalho.

Mais adiante, no artigo 8.º, a mesma legislação enuncia as traves mestras da organização do ensino básico:

“1 - O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, organizados nos seguintes termos:

a) No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;

b) No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;

c) No 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas”.

Finalmente, a organização do ensino secundário está determinada no artigo 10.º:

“2 - Os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos.

3 - O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos...

6 - No ensino secundário cada professor é responsável, em princípio, por uma só disciplina.”

Conforme é visível, encontramos uma grande diferença entre o 1.º ciclo do ensino básico, por um lado, e os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, pelo outro. No primeiro caso, o regime de funcionamento é de monodocência, ao passo que no segundo grupo funciona em regime de pluridocência. Mas as diferenças não ficam por aí, dado que, no 1.º ciclo, é possível a coexistência, na mesma turma, de alunos de vários anos de escolaridade. Esta situação será, certamente, verificada num maior número de vezes nas escolas com poucos alunos, normalmente em espaço rural. Pelo contrário, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário cada turma é homogénea em relação ao ano de escolaridade em que os alunos estão matriculados. Poderia ainda acrescentar-se uma outra divergência, agora entre o ensino básico no seu todo e o ensino secundário, que é o facto de no ensino secundário imperar o regime disciplinar, isto é, os alunos, para terminarem o curso, têm de ter aproveitamento em todas as disciplinas que façam parte do currículo. No ensino básico os alunos têm possibilidade de completar os seus estudos com défices a algumas disciplinas, às vezes até sistemático à mesma ou às mesmas disciplinas.

Os professores foram repartidos por grupos de recrutamento de forma a “distribuir os diferentes tipos de tarefas entre os membros da organização, de acordo com a especialização e perfil profissional que os caracteriza, o que implica responsabilizar cada profissional no ensino de uma matéria, área, curso, ciclo ou nível determinado...” (Dacal, 1992: 207).

Se tal organização permite “assegurar que o tratamento pedagógico das diferentes disciplinas seja homogéneo ao longo dos cursos durante os quais o aluno vai sendo escolarizado” (Dacal, idem: 214), a verdade é que cria condições altamente favoráveis a um certo individualismo, por parte dos docentes, dificultando particularmente a interdisciplinaridade, não tratando o processo de ensino e aprendizagem como uma unidade.

Também é verdade que aos convidados a elaborar os programas das diversas disciplinas não foi colocada a exigência de articularem os conteúdos programáticos das várias disciplinas, em particular daquelas que têm uma certa interdependência. Assim, não é de todo invulgar, e apenas a título de exemplo, um professor de Biologia ter de leccionar certos conteúdos de Química, para mais tarde esses mesmos conteúdos tornarem a ser tratados, agora na aula de Química!

As posturas legais e o modo tradicional de trabalhar dos professores, como ovos cada um no seu alvéolo, têm colocado alguns obstáculos ao trabalho colaborativo. Por isso, o próprio ME procurou minimizar as condições adversas, publicando legislação no sentido de juntar os professores em departamentos curriculares. Não parece que fosse uma mera medida economicista, uma vez que os coordenadores de departamento exercem essas funções na sua componente não lectiva, e só em casos excepcionais é permitido que se desconte na componente lectiva.

No entanto, a solução encontrada não é funcional. O número de elementos que constitui cada departamento curricular é, muitas vezes, demasiado alto para que funcione de forma eficaz, para não falar com elevada eficiência. Vejamos, e apenas a título de exemplo, o caso da *Escola da Latitude*:

Departamento Curricular de Línguas – 19 professores;

Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas – 15 professores;

Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais – 27 professores;

Departamento Curricular de Expressões – 24 professores.

Também, em jeito de comparação, poderemos dizer que na escola onde leccionamos (tem apenas cursos do ensino secundário, com excepção de uma turma de um Curso de Educação e Formação, de 3.º ciclo do ensino básico) o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais tem 39 elementos, num total de 94 professores! E como será em escolas com mais de 200 professores? Certamente os departamentos curriculares só com muita dificuldade conseguirão funcionar de modo minimamente satisfatório.

Em abono da verdade, não podemos deixar de dizer que “a falta de animação do corpo docente — ou como é corrente designá-lo, o individualismo dos professores — é de facto a coisa que mais nos surpreende quando vimos da indústria” (Houot, 1993: 40) e não

é honesto assacar apenas ao modo como a escola está organizada, pois, nós, os professores, também temos a nossa quota parte de culpa. É igualmente necessário dizer que, nos últimos tempos, os professores têm feito um esforço no sentido de trabalharem mais em colaboração com outros colegas. Este facto será particularmente visível no ensino secundário, especialmente ao nível da avaliação, onde a classificação obtida pelos alunos tem repercussões imediatas na sua vida futura (leia-se: acesso ao ensino superior). Um aluno, quando concorre a um curso do ensino superior, não leva agregada à sua classificação qualquer alínea que a identifique como tendo sido atribuída pelo professor A ou B; pelo que não é correcto ser prejudicado ou beneficiado na sua classificação, em comparação com outros alunos da escola, para já não falar na comparação com alunos de outras escolas, que também concorram para o mesmo curso e escola do ensino superior.

A terminar, diremos que a proliferação de cursos de educação e formação, profissionais e tecnológicos, ao englobarem disciplinas não tradicionais nos seus currículos (Práticas de Dinamização Desportiva, Atendimento e Documentação, Área de Integração, Área de Estudos da Comunidade, Tecnologias e Processos – Mecânica, Tecnologias Aplicadas, Operações Técnicas de Recepção...) e dado que o número de turmas de cada curso é ainda baixo, implica que seja frequente haver um só professor a leccionar algumas disciplinas, transformando-o num trabalhador solitário.

“Uma estrutura organizacional é a soma sinérgica da totalidade dos meios empregues para dividir o trabalho entre tarefas distintas e para assegurar a coordenação e controlo entre elas” (Neves, 2001: 477). Esta definição de estrutura organizacional faz emergir três ideias essenciais: em primeiro lugar, a ideia de que haverá vantagens em juntar esforços (o todo é maior do que a soma das partes) traduzida pela palavra “sinérgica”, tendo por base o conceito de sistema; em segundo lugar, a questão da complexidade ao propor uma divisão de tarefas; finalmente, a ideia de coordenação no sentido de uma certa uniformização de procedimentos. Ora acontece que, como já vimos, a escola não tem sido organizada para essas práticas.

“Não estamos a trabalhar em equipa” escreveu Bazarra (2004: 126). O que são equipas de trabalho? Pese embora o facto de alguns autores diferenciarem grupo de trabalho de equipa de trabalho, há outros que usam as duas expressões como sinónimas. Não nos parece, neste momento, muito interessante e proveitosa essa discussão, pelo que usaremos de modo indiscriminado as duas expressões.

“Um grupo pode definir-se como um conjunto de pessoas que interagem no sentido de conseguir um objectivo comum e que se vêem a si próprias como pertencendo ao grupo, gerando desta forma uma realidade diferente da simples soma dos seus componentes” (Rocha, 2007: 63). Em qualquer organização poderemos encontrar grupos, alguns dos quais nascem de modo espontâneo – os grupos informais – e outros que são determinados pela própria organização – os formais. O objectivo fundamental destes últimos é responder positivamente às necessidades da organização. Parece-nos que os grupos de recrutamento e os departamentos curriculares são disso exemplo. No entanto, três ou quatro professores, porque partilham a mesma turma ou porque leccionam disciplinas e níveis comuns, também se encontram na sala de professores, no bar... e também trocam impressões acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, estes grupos informais não deixam também de ter como preocupação atingir os objectivos globais da escola.

É preciso ter cuidado dado que “nem todos os grupos são todavia grupos de trabalho” (Rocha, 2007: 64) e nas escolas “... temos tratado de construir as nossas equipas de trabalho seguindo uma estratégia puramente matemática: “somando” professores em volta de uns espaços e tempos de trabalho e esperando, ingenuamente, que a partir daí surgisse, de modo espontâneo, um sentido e identidade de trabalho em equipa” (Bazarra, 2004: 126). O que tem faltado? Uma verdadeira metodologia de trabalho de grupo, em que é “necessária a identidade em torno de determinados objectivos; que o número de elementos não seja demasiado a fim de permitir a comunicação entre si, mas tão diminuto que as tarefas do grupo não sejam efectuadas; em terceiro lugar, tem de haver um mínimo de organização interna, designadamente critérios de soluções de conflitos, um sistema de comunicação e distribuição de papéis; participação de todos os seus membros; compreensão recíproca; apoio e reconhecimento mútuo; trabalho em ambientes em que se aceitam as opiniões dos outros; e produtividade” (Rocha, 2007, p. 64 e 65).

Uma das causas da nossa dificuldade em trabalhar em grupo “é a incapacidade emocional para desfrutar os êxitos de outros membros da equipa e para partilhar solidariamente os seus erros” (Bazarra, idem: 129). Estamos sempre disponíveis para ampliar ao máximo os erros dos outros e olhamos com grande indiferença para os seus êxitos (a conjuntura de grande competitividade que se avizinha tenderá, certamente, a avolumar estes sentimentos). Além disto, usamos de um modo muito pouco eficiente o nosso tempo: “é um luxo, que não podemos continuar a permitir-nos, dedicar 80% do

tempo das reuniões das equipas de trabalho, na resolução de questões irrelevantes para o progresso do Centro” (Bazarra, 2004: 130). Teremos então de nos concentrar no que é essencial no nosso trabalho e dar menos importância ao que é secundário. Finalmente, também é fundamental que os nossos políticos definam, de uma vez por todas, um caminho para a educação e deixem de rumar ao sabor do vento.

Muito embora não existam resultados concludentes, os estudos que têm sido feitos sobre as implicações do trabalho de grupo nos desempenhos das escolas, vão no sentido da “... supremacia das soluções que fomentam o trabalho em equipa, já que por essa via asseguram um valor máximo para a resultante do esforço individual de cada docente” (Dacal, 1992: 213). Quanto mais não seja para dar bom exemplo aos nossos alunos, pois nas organizações “as relações hierárquicas tradicionais tenderão a ceder lugar a redes de grupos de trabalho de elevada competência, investidas de autonomia e poder” (Bilhim, 2006: 191), e os professores estão a aperceber-se cada vez mais das vantagens do trabalho em equipa.

No entanto, nem sempre o trabalho de equipa é o mais ajustado para todas as situações, especialmente quando são detectados “... problemas que exijam uma resposta rápida, a equipa de trabalho não é sempre o meio mais eficaz (é necessário convocar a equipa, reunir-se, encontrar uma solução consensual...)” (Bazarra, *idem*: 128).

Sem se negar a importância – enorme, diríamos nós – do trabalho de equipa, não podemos cair numa colegialidade compulsiva, em que “as relações de colaboração entre os professores sejam obrigatórias delimitadas no tempo e no espaço” (Neto-Mendes, 1999: 219), sob pena de se criarem situações de “... inflexibilidade e ineficiência...” (*idem*: 220), pois “tão improdutivo é “perder” um professor porque não trabalha em equipa, como perdê-lo por obrigá-lo a trabalhar unicamente em equipa” (Bazarra, 2004: 128). A obrigatoriedade de trabalhar em equipa potenciaria o risco de aparecimento de fenómenos na escola, que alguns autores denominam de “balcanização”, caracterizada pela formação de subgrupos de professores, com grande impermeabilidade entre si e com uma vontade férrea de defenderem os seus interesses. Assim, é fundamental o equilíbrio entre o trabalho individual do professor e o trabalho colaborativo com outros colegas, para assim se tirar o máximo partido de cada uma das soluções.

Conciliar a necessidade de um trabalho colaborativo na escola com os valores individualistas e de enorme competição que norteiam a sociedade actual não é tarefa muito

fácil para os professores. Além disso, o carácter selectivo que a avaliação docente introduziu é mais um elemento que pode vir a emperrar o desejável processo de aumento de trabalho colaborativo.

6.1. Organização do serviço docente

Organizar o serviço docente afigura-se sempre uma tarefa árdua, pois “tem lugar em múltiplos níveis e órgãos que medeiam conflitos de interesses e pontos de vista” (Antunes e Sá, 2008: 297). Primeiramente, considere-se a submissão às normas legais, essencialmente o Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho de 2008, nos seus artigos 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 10.º, 12.º e 13.º, que mais não clarificam que o postulado no ECD, nos artigos 78.º, 79.º, 80.º, 82.º e 91.º, este último referente a tarefas a realizar durante os períodos de interrupção lectiva.

Do Despacho n.º 19117/2008, de 18 de Julho, destacaria o artigo 10.º, por considerar que é aquele que tem uma carga de natureza mais pedagógica. Assim, no artigo 10.º, nos pontos 1 e 2, são traçadas as linhas essenciais que devem presidir à distribuição de serviço docente:

“1 — Para efeitos de distribuição de serviço docente, devem ser constituídas equipas pedagógicas que integrem os docentes das diferentes disciplinas do ano de escolaridade e assegurem o acompanhamento das turmas ao longo do ciclo de ensino.

2 — A distribuição de serviço docente deve ser pautada por critérios de bom aproveitamento dos recursos disponíveis, maximizando a rentabilidade da formação dos docentes”.

O que está explícito nestes dois pontos é a primazia do trabalho em equipa e a continuidade pedagógica subsequente, além da procura de eficácia e de um nível de eficiência elevado.

De igual modo chamaria a atenção para o ponto 1, do artigo 2.º, que dá alguns poderes ao Conselho Pedagógico para a definição das regras a que a distribuição do serviço docente terá de sujeitar-se:

“1 — No uso das competências que em matéria de gestão dos tempos escolares lhe são legalmente cometidas, cabe ao Conselho Pedagógico (CP) do agrupamento de escola ou escola não agrupada aprovar os critérios gerais a que obedecerá a elaboração dos horários”. O próprio Conselho Geral, apoiado na linha m), do ponto 1, do artigo 13.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, pode opinar sobre os critérios de organização dos horários.

Os artigos remanescentes são de conteúdo mais burocrático-administrativo, pois têm a ver essencialmente com a definição e repartição temporal das cargas horárias a que cada professor está sujeito, de acordo, aliás, com o consignado no ECD.

Nas escolas secundárias, em que o exame nacional tem um peso nada despreciando para a classificação de candidatura ao ensino superior, ainda mais forte quando se trata da(s) disciplina(s) específica(s), verifica-se muitas vezes uma certa especialização dos professores. Queremos com isto dizer, que determinados professores leccionam anos a fio disciplinas e níveis sujeitos a avaliação externa numa clara orientação taylorista.

É muito frequente ver as escolas estabelecerem, em sede de CP, a regra de escolha de preferências dos professores, assente na sua graduação profissional, em grande parte como consequência da antiguidade. Se nas escolas “... a hierarquia formal e funcional é relativamente pouco vincada, ela torna-se mais actuante através daquele critério [graduação profissional], ordenando os professores, quanto à efectividade de exercício das suas preferências como em outras situações e dimensões da vida da escola” (Antunes e Sá, 2008: 297).

O critério atrás referido – preferência dos professores – é habitualmente justificado “pelos responsáveis entrevistados com base na percepção, largamente partilhada, de que é importante a procura de condições laborais que proporcionem a satisfação profissional dos docentes, de que as turmas, as disciplinas, os níveis de ensino, os horários são vistos como fazendo parte. Aquela não aparece como uma questão de somenos, ao contrário apresenta-se como uma componente altamente valorizada pelos responsáveis das escolas que expressam a convicção de que a satisfação profissional dos docentes, para o que concorrerá a consideração das suas preferências quanto à atribuição das turmas, constitui uma condição fundamental para desenvolver e alcançar as metas da escola” (Antunes e Sá, 2005:305).

Naturalmente que os professores irão escolher as turmas que mais satisfação lhe proporcionam, correndo-se o risco “... de os alunos com mais necessidades (de professores mais experientes, mais competentes, de mais tempo de aprendizagem...)” (Antunes e Sá, idem: 307) serem confiados a professores com características exactamente contrárias.

Esta questão também pode, no nosso entender, ser vista sob outra perspectiva. Como se trata muitas vezes de alunos com dificuldades de integração na escola, com comportamentos dissonantes em relação ao comumente estabelecido, os professores,

porque mais novos, poderão ter melhor aceitação por parte desses alunos, uma vez que lhes estão mais próximos em termos de idade, e quiçá, mesmo de mentalidades e gostos, por exemplo.

No entanto, “não deixa também de ser preocupante a percepção de que – num contexto que potencia lógicas de *darwinismo social* e de *meritocracia* competitiva – há indícios de intensificação desta correlação negativa entre necessidades dos alunos e satisfação profissional antecipada pelos professores” (Antunes e Sá, 2008: 307).

6.2. Organização dos horários dos alunos

A abordagem deste assunto justifica-se pelo facto de os horários dos alunos estarem interdependentes com os dos professores.

O Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro de 2002, define os planos curriculares para os três ciclos do ensino básico. Dado o regime de monodocência do 1.º ciclo, apenas teremos em conta os 2.º e 3.º ciclos.

No 2.º ciclo a citada legislação define a carga horária semanal total, assim como o número de horas das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. No entanto, não especifica a divisão da carga horária por cada disciplina, deixando isso ao critério de cada escola, com excepção de Educação Física e Educação Moral e Religiosa. O mais usual é dividir-se de forma equitativa por cada disciplina ou então atribuir-se mais carga a certa disciplina num determinado ano lectivo e, no ano seguinte, a outra, para que nenhuma fique beneficiada ou prejudicada.

No caso do 3.º ciclo do ensino básico, a legislação já indica a carga horária exacta de mais algumas disciplinas, para além das atrás citadas, e que são a Língua Portuguesa e a Matemática.

No que se refere ao ensino secundário, a peça legislativa base é o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que enuncia a carga horária semanal por disciplina, nos vários cursos.

Já o Despacho n.º 13170/2009, de 4 de Junho, estabelece algumas regras de funcionamento, nomeadamente a possibilidade de as escolas escolherem o seu período de funcionamento em função das suas condições próprias, assim como regras de funcionamento da disciplina de Educação Física.

Embora os horários não possam contrariar a lei, há alguns preceitos, apoiados em estudos já efectuados, que indicam que se “... deve... evitar, por exemplo: romper o desenvolvimento do curso da aprendizagem, parcelando a actividade discente em intervalos de tempo excessivamente curtos de tempo; situar as matérias que exigem maior esforço nos períodos em que a produtividade do aluno está em fase de acomodação ou de claro descanso; fixar etapas de trabalho excessivamente extensas, especialmente se o aprendiz tem pouca idade; prever descansos quando o rendimento é claramente ascendente” (Dacal, 2003: 253). Além disso, também se deve evitar que uma disciplina

seja leccionada em dois dias seguidos na semana, especialmente se tiver apenas dois blocos por semana, para evitar que haja um hiato muito grande entre as aulas.

II Parte

Estudo de caso

1. Metodologia

Quando equacionámos esta investigação, era nosso intuito apresentar os resultados de casos concretos de distribuição de serviço docente. Para tanto, indagámos junto de várias escolas, com características diferentes, sobre a possibilidade de nos fornecerem os horários dos professores, bem como os critérios de atribuição de serviço docente, para além dos horários das turmas. Contactámos três escolas: uma apenas com ensino secundário e com uma forte componente de ensino profissional; outra com predomínio de cursos científico-humanísticos e, residualmente, com turmas do 3º ciclo do ensino básico; por último, uma escola sede de agrupamento, na qual funcionavam os 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Fomos sempre muito bem recebidos pelos três directores, que se disponibilizaram a fornecer os dados que pretendíamos. No entanto, por razões várias, não foi possível concretizar as nossas intenções. Apenas de uma das escolas – a *Escola da Latitude* – obtemos os dados suficientes para a tarefa a que nos havíamos proposto.

Trata-se então da análise de um caso, com recurso a documentos recolhidos directamente na *Escola da Latitude* (horários dos professores) e no seu *site* (horários das turmas e critérios de distribuição de serviço aprovados pelo respectivo CP). Esses dados foram complementados com uma entrevista concedida por um elemento da comissão que elaborou os horários e que, por sinal, era a presidente do Conselho Geral (CG). Com a sua anuência, foi possível gravar a entrevista, para assim mais facilmente registar a informação.

À partida definimos várias categorias que nos iriam permitir a análise dos horários dos professores e que a seguir enumeramos: o número do horário correspondente a cada professor, o grupo de recrutamento, o sexo, a idade, o tempo de serviço total, o tempo de serviço no agrupamento, a redução da componente lectiva decorrente da aplicação do

artigo 79º do ECD, a situação profissional dos professores, as habilitações académicas, os cargos distribuídos, o número de cursos a que pertencem os alunos à responsabilidade de cada professor, o número de disciplinas a leccionar por cada professor, o número de níveis entendidos como os anos de escolaridade, a existência de dias da semana sem serviço marcado no horário e, finalmente, o número de dias por semana em que o serviço assinalado no horário apenas ocupava um dos turnos (manhã ou tarde).

Já no que se referia aos horários dos alunos, as categorias previamente definidas para a sua análise foram: a matrícula na disciplina de Religião e Moral (por ser facultativa), a existência de disciplinas em dias consecutivos, a verificação de dias da semana em que estava marcada uma disciplina ao último tempo do dia e no primeiro tempo do dia seguinte, a existência de disciplinas de estudo nos últimos tempos dos turnos, ao passo que as disciplinas de carácter mais prático estariam marcadas nos primeiros tempos, muitas disciplinas de estudo no mesmo dia (nos dois turnos), manhãs ou tardes livres, a existência de turnos de disciplinas que desdobram em dias diferentes da semana e, a terminar, a verificação se o bloco de quarenta e cinco minutos da disciplina de Educação Física estava marcada no último tempo do turno.

Procuraremos analisar os horários dos professores à luz do que foi anteriormente exposto, a fim de tentar perceber as lógicas que presidiram a essas tarefas tão importantes. No entanto, é necessário desde já dizer que não foi possível obter os dados referentes à idade dos professores, ao sexo, ao tempo de serviço total e ao tempo de serviço no Agrupamento. Mas, antes de mais, é útil conhecermos um pouco da *Escola da Latitude*.

2. A Escola da Latitude

A *Escola da Latitude* é a escola sede de um Agrupamento vertical, constituído por oito estabelecimentos: dois jardins-de-infância, cinco escolas do primeiro ciclo do ensino básico e a *Escola da Latitude* onde funcionam os segundo e terceiros ciclos do ensino básico.

O Agrupamento vertical foi constituído em de 2003, estando a *Escola da Latitude* a funcionar desde 1988.

No ano lectivo de 2009/2010, e conforme é visível no Quadro 2, estavam matriculados nos estabelecimentos de ensino do agrupamento um pouco mais de 1260 alunos, dos quais cerca de 590 frequentavam a *Escola da Latitude*. Nesta escola os alunos estavam distribuídos por 7 turmas do 5º ano, também 7 do 6º ano, 5 turmas do 7º ano, 4 turmas do 8º ano e 3 turmas do 9º ano. Acresce ainda 2 turmas dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e 1 turma com Percurso Curricular Alternativo (PCA).

A maior parte das turmas do ensino regular era constituída por 20 alunos (exactamente metade das turmas), havendo também turmas com 18 elementos (2 turmas), 1 turma com 19 alunos, e turmas com 21, 24, 25, 26 e 27 alunos; nestes 5 últimos casos, 2 turmas em cada uma das situações. Como é normal, as turmas de CEF e PCA têm muito menos alunos (entre 13 e 15).

Quadro 2- Turmas e respectivo número de alunos, no ano lectivo 2009/2010.

Turmas	Nº alunos	Turmas	Nº alunos	Turmas	Nº alunos	Turmas	Nº alunos	Turmas	Nº alunos	Turmas	Nº alunos
5º A	27	6º A	20	7º A	25	8º A	20	9º A	20	CEF1	13
5º B	20	6º B	20	7º B	20	8º B	24	9º B	21	CEF2	15
5º C	20	6º C	25	7º C	20	8º C	19	9º C	20		
5º D	27	6º D	21	7º D	20	8º D	18				
5º E	20	6º E	26	7º E	18						
5º F	24	6º F	26								
5º G	20	6º G	20								
Subtotal	158		158		103		81		61		28
Total escola latitude	589										
Total agrupamento	1262										

No mesmo ano lectivo, 85 professores asseguravam o serviço docente, dos quais 60 pertenciam ao quadro da escola, sendo 36 titulares e 25 não-titulares; dos restantes, 12

faziam parte dos Quadros de Zona Pedagógica e outros 12 eram contratados. Conforme é visível no gráfico da figura 2, trata-se de um corpo docente muito estável, pois praticamente $\frac{3}{4}$ dos professores estavam ligados ao quadro da escola.

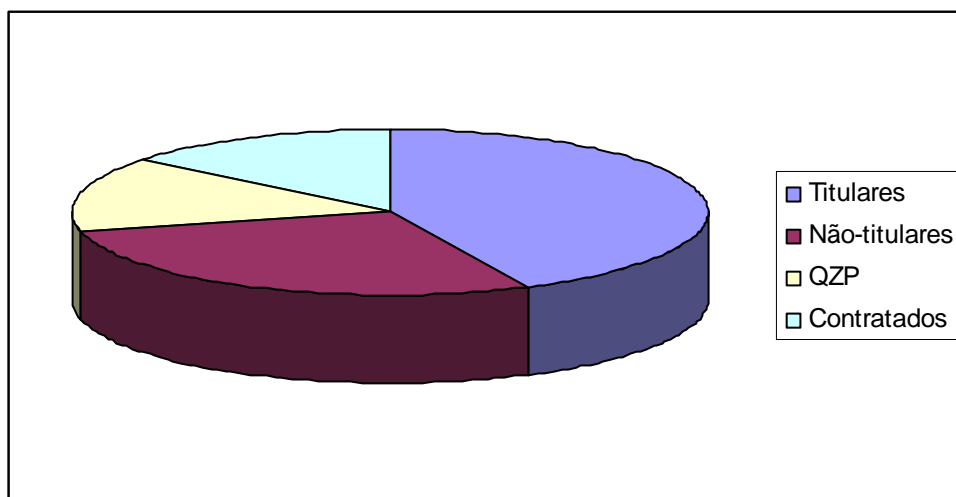


Figura 2- Situação profissional dos professores da *Escola da Latitude*, no ano lectivo 09/10.

A *Escola da Latitude* está bem inserida na malha urbana, sendo a sua área de influência uma área densamente povoada e de boa acessibilidade, pelo que os alunos não vivem muito longe da escola. Nessa área localizam-se diferentes tipos de equipamentos, desde estabelecimentos de ensino de outros níveis, de saúde, de comércio variado até equipamentos culturais, de lazer e desportivos.

Os alunos da *Escola da Latitude* provêm de meios sócio-económicos de tipo médio-alto e alto, contudo, existem algumas bolsas de estratos sociais baixo e médio-baixo, com cerca de 10% dos alunos a receberem apoio da Acção Social Escolar. Uma das provas do meio sócio-económico de onde são oriundos os alunos tem a ver com as habilitações dos pais, em que um pouco mais de 30% tem formação superior, cerca de 20% possuem o ensino secundário e, também, cerca de 20% tem habilitações inferiores ao nono ano. Outra prova são os resultados obtidos pelos alunos na avaliação externa, pois o insucesso escolar situa-se abaixo da média nacional em todos os níveis e disciplinas.

2.1. Entrevista com um elemento da comissão de horários

O elemento da comissão de horários da escola da latitude com quem falámos é, simultaneamente, a Presidente do Conselho Geral e, como tal, pessoa profundamente conhecedora da escola.

Essa professora revelou-nos todo processo de elaboração dos horários, que começa, obviamente, pela distribuição do serviço docente. Tal distribuição, da responsabilidade da Directora, tem em conta as propostas apresentadas pelos grupos de recrutamento, com base na legislação produzida pelo ME e também segundo os critérios consignados no Regulamento Interno, no seu artigo 186º, e que se transcreve:

“Artigo 186.º

Critérios de distribuição de serviço

1 – A proposta de distribuição de serviço é feita em conselho de docentes/área disciplinar atendendo aos seguintes critérios:

- a) professores titulares;
- b) professores do quadro da escola;
- c) professores do quadro de zona pedagógica;
- d) professores contratados;

2 – Os horários dos professores devem atender, sempre que possível, à continuidade pedagógica e graduação profissional;

3 – Em caso de falta de consenso na distribuição de serviço, compete ao director proceder a essa distribuição.”

Os critérios internos não têm sofrido alterações significativas, uma vez que, na perspectiva dos constituintes da *Escola da Latitude*, têm sido eficazes; as pequenas modificações operadas foram consequência da divisão da carreira docente em professor e professor titular.

A comissão de horários integra na fase inicial do trabalho 3 elementos – 1 professor de Matemática, 1 professor de Português e 1 professor de Ciências Físico-Químicas – para, mais tarde, se juntarem outros 3 professores, já na fase da construção dos horários das aulas de apoio para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e verificação do trabalho até então realizado.

Dois professores da comissão de horários são Adjuntas da Directora, o que, certamente, facilita a ligação com a direcção da escola quando é necessário resolver algum problema entretanto surgido. Os elementos da comissão de horários têm uma larga experiência, dado que já os elaboram há 7 anos consecutivos e alguns mesmo há 10 anos.

O trabalho começa ainda no mês de Julho com a distribuição do serviço docente e, no mês de Agosto, os horários são organizados. Para tanto, apoiam-se num programa informático adquirido há cerca de 10 anos e que tem cumprido bem a sua função. Esse programa informático permite elaborar o grosso dos horários, que depois são “arrumados” manualmente, para que se consigam melhores resultados, pois, e no dizer da professora entrevistado, “professores satisfeitos com bons horários serão depois professores mais cumpridores”. A metodologia usada acaba por ser um pouco morosa, porventura até demoram mais do que se os horários fossem feitos sem recurso a programa informático.

Pese embora a boa qualidade dos horários elaborados na *Escola da Latitude*, e a maioria dos professores assim o considera, o elemento da comissão com quem falámos admitiu que há sempre um ou outro professor que não fica satisfeito. O mais frequente é que esse descontentamento tenha a ver com a concentração de trabalho em determinados turnos ou não ter o dia da semana sem serviço marcado no horário que mais desejariam. Aos professores que se mostrarem desagradados com o horário é-lhes permitido apresentar sugestões de alterações durante um certo prazo, que serão ou não atendidas consoante as possibilidades. De qualquer modo, a legalidade e o “supremo interesse” dos alunos estão sempre salvaguardados.

Desde há uns anos para cá que não são recebidos pedidos para a elaboração de horários, apenas os decorrentes de determinações legais, mais especificamente as previstas no artigo 56º da Lei nº 7/2009, de 12 de Fevereiro (Código do Trabalho), que sofreu ligeiras alterações pela aplicação da Lei nº 105/2009, de 14 de Setembro, mas não modificou o referido artigo 56º, que nos seus pontos 1 e 2 diz: “1 – O trabalhador com filho menor de 12 anos ou, independentemente da idade, filho com deficiência ou doença crónica que com ele viva em comunhão de mesa e habitação tem direito a trabalhar em regime de horário de trabalho flexível, podendo o direito ser exercido por qualquer dos progenitores ou por ambos.

2 – Entende-se por horário flexível aquele em que o trabalhador pode escolher, dentro de certos limites, as horas de início e termo do período normal de trabalho diário”. No entanto

são poucos os casos, pois a população docente da escola da latitude tem uma média de idades já relativamente elevada.

Quando eram aceites pedidos, verificava-se que a maioria dos professores solicitava que não tivesse serviço marcado à segunda-feira ou à sexta-feira: ora tal seria impossível de satisfazer, pois a escola não poderia fechar naqueles dois dias, pelo que se optou por acabar com os pedidos. De qualquer modo, como a comissão conhece bem os interesses dos professores, procura agradar ao maior número possível destes. Acrescentou ainda que não têm professores a fazer pós-graduações ou mestrados, que não existem professores que necessitassem de ter um determinado dia da semana sem serviço marcado (quinta-feira para os caçadores, por exemplo) e há apenas um casal de professores, mas um dos membros é do ensino especial tendo, por isso, de ter as 35 horas de trabalho semanal marcadas no horário, pelo que a conciliação do seu horário com o do respectivo cônjuge já não se coloca.

Nesta tentativa de atender aos interesses dos professores, quando um professor tem um filho como aluno na *Escola da Latitude* procuram compatibilizar os dois horários. Se, por exemplo, o aluno não tiver aulas à quarta-feira de tarde, tenta-se que o professor/pai também não tenha, de forma a acompanhar mais de perto o filho. Mas, como já foi dito atrás, com um corpo docente envelhecido aquelas situações são em número reduzido.

Considerou que as dificuldades com que se confrontam na elaboração dos horários resultam de falta de orientações precisas, como as que eram veiculadas há uns anos atrás pelo LAL (Lançamento do Ano Lectivo), legislação confusa, que não se percebe, em excesso e, muitas vezes, fora de tempo. Deu como exemplo uma situação em que foi publicada legislação sobre o ensino articulado, que veio pôr em causa todo o trabalho já anteriormente realizado e que, inclusivamente, já estava quase concluído.

Internamente, têm alguns problemas com a distribuição das turmas dos CEF, pois os professores não gostam de nelas leccionar, tendo em conta as características dos alunos, pelo que procuram atribuí-las de forma rotativa ou, em última análise, impô-las. Não têm problemas de falta de salas de aulas, mas têm dificuldades em fazer a gestão das salas específicas e, especialmente, defrontam-se com problemas de acessibilidade às salas de aulas normais nos pisos superiores a deficientes motores permanentes ou incapacitados temporários (não há elevadores), uma vez que o rés-do-chão dos vários blocos de salas de aulas são praticamente ocupados por salas específicas. A terminar, apesar de todas as

dificuldades, das muitas horas de trabalho durante o mês de Agosto quando a maior parte dos outros professores está de férias, considerou que “fazer horários é giro, é estimulante.”

2.2. Os horários das turmas

Ninguém põe em causa que, pese embora haja uma interdependência dos vários corpos/ sectores que constituem uma escola, os alunos são o ponto de partida para que ela se inicie. Se tivéssemos professores, que até poderiam ser altamente qualificados; se também dispuséssemos de pessoal não-docente muito bem preparado, instalações e equipamentos do último grito, mas faltassem os alunos, então não seria possível falar em escola. É igualmente verdade que se existissem alunos até bastante motivados, mas se falhasse tudo o resto, também a escola não poderia funcionar.

Compete à direcção da escola prepará-la, em cada início de ano lectivo, para receber da melhor forma possível os seus alunos. A escola poderá ser comparada a uma estação de caminho-de-ferro, que se quer limpa e cuidada, para receber os “passageiros”, que ao fim de algum tempo a abandonam e dão lugar a outros.

Essa tarefa de preparação começa com a constituição das turmas e a sua distribuição pelos vários professores que se encarregarão de ajudar os alunos a terem o máximo de êxito.

Sem pretender fazer um exame muito minucioso aos resultados, tentámos colocar-nos numa posição distante da escola para procurar entender as preocupações que estiveram na base da elaboração destas tarefas e, obviamente, apreciar também o produto final.

O número de alunos varia um pouco de turma para turma, mas em alguns casos a diferença é importante, pois estamos a falar de cerca de 25%. Se nos outros anos a explicação poderá residir na necessidade de dar continuidade pedagógica, isto é, poderá haver alguma vantagem em manter a turma no ano seguinte e, como a taxa de insucesso não é igual em todas as turmas, no ano subsequente umas ficariam com mais alunos do que outras, também há a hipótese de terem um aluno com necessidades educativas especiais, o que coloca automaticamente um tecto ao número de alunos, além da possibilidade de lhes oferecida ou não Educação Artística (3º ciclo), no 5º ano é que nos foi um pouco mais difícil entender as discrepâncias em relação ao número de alunos por turma. Como o currículo é igual para todos os alunos, com a excepção de Educação Moral e Religiosa, que no caso presente nada avança na clarificação do diferente número de alunos de cada turma, só restam duas hipóteses explicativas: ou nas turmas com menor de elementos há alunos com necessidades educativas especiais, ou então nas turmas maiores optaram por não

desfazer grupos de alunos provenientes das mesmas turmas do 1º ciclo do ensino básico, integrando-os em bloco numa mesma turma do 5º ano.

O quadro 3 resultou de análise dos horários das turmas da *Escola da Latitude*, no ano lectivo 2009/2010.

Em relação à mancha horária propriamente dita não há qualquer dúvida sobre a sua legalidade. No entanto, há aspectos menos conseguidos, como o facto de num ou noutro caso as turmas terem a mesma disciplina em dias consecutivos e, mesmo num caso, a mesma disciplina é leccionada ao último tempo de um dia (16h 15m – 17h 00m) e ao primeiro do dia seguinte (8h 30m).

Também há situações em que a ordem das disciplinas não será a mais adequada, pois seria preferível que as disciplinas que exigem um esforço intelectual maior não fossem colocadas no último bloco dos turnos da manhã ou da tarde.

Finalmente, verifica-se a sobrecarga em certos dias, com a junção das disciplinas que obrigam a maior concentração e também mais estudo, em determinados dias. Falamos de um dia inteiro e não apenas do turno da manhã ou da tarde.

Não temos a menor dúvida de que estes aspectos menos positivos são consequência de uma série de constrangimentos com que a *Escola da Latitude* tem de lidar, quer decorrentes dos próprios currículos definidos pelo ME, quer das dificuldades de gestão de espaços, particularmente os especializados – laboratórios, ginásio, salas de informática, salas de música –, conforme sublinhou o Presidente do Conselho Geral, na entrevista que nos concedeu.

É de toda a justiça realçar que houve um esforço claro para produzir horários equilibrados, para assim melhor servir os alunos. A prova disso é que foi conseguido que todas as turmas tivessem dois turnos sem aulas (uma manhã e uma tarde em dias não consecutivos), que, ainda por cima, são iguais para cada ano escolar.

Convém também destacar que cada turma tem a maior parte das aulas na mesma sala, apenas saindo quando têm de ir para uma sala específica.

Não sendo um aspecto da máxima importância, não queríamos deixar de referir a questão dos 45 minutos de Educação Física. Salvo melhor opinião, é despropositado ter uma aula com essa duração, pois o tempo de aula é muito curto e não permite que os alunos tomem banho antes de irem para a aula seguinte. Daí a inclusão dessa coluna no

quadro. Conforme se pode verificar, há muitas turmas em que essa aula não é a última do turno.

Quadro 3- Análise dos horários das turmas.

Turmas	Nº alunos	Moral s- sim; n- não	Disciplinas em dias consecutivos	Último tempo dia 1º dia seguinte	Disciplinas estudo últimos tempos	Muitas disciplinas estudo mesmo dia	Turnos livres (m- manhã; t- tarde)	Turnos desdob. dias diferentes	EF (45 min) último tempo
5º A	27	s	Inglês				2ª m. 4ª t.	n	n
5º B	20	s	Inglês				2ª m. 4ª t.	n	n
5º C	20	s					2ª m. 4ª t.	s	s
5º D	27	s					2ª m. 4ª t.	n	n
5º E	20	n		CN (1 tur.)			2ª m. 4ª t.	n	n
5º F	24	n				6ª-feira	2ª m. 4ª t.	n	s
5º G	20	s			3ª	5ª-feira	2ª m. 4ª t.	n	n
6º A	20	s		LP	6ª		3ª m. 5ª t.	n	s
6º B	20	s	LP		4ª		3ª m. 5ª t.	n	s
6º C	25	s	LP				3ª m. 5ª t.	n	s
6º D	21	s					3ª m. 5ª t.	n	s
6º E	26	s	LP				3ª m. 5ª t.	n	s
6º F	26	s			4ª e 6ª		3ª m. 5ª t.	n	s
6º G	20	s	LP		2ª, 4ª		3ª m. 5ª t.	n	s
7º A	25	s			3ª		4ª m. 6ª t.	n	n
7º B	20	s					4ª m. 6ª t.	n	s
7º C	20	s				3ª-feira	4ª m. 6ª t.	n	n
7º D	20	s			2ª		4ª m. 6ª t.	n	n
7º E	18	s	Inglês			5ª-feira	4ª m. 6ª t.	n	n
8º A	20	s					2ª t. 5ª m.	n	n
8º B	24	s	CFQ				2ª t. 5ª m.	n	n
8º C	19	s	CFQ			4ª e 6ª-feiras	2ª t. 5ª m.	n	s
8º D	18	s					2ª t. 5ª m.	n	n
9º A	20	s				4ª-feira	3ª t. 6ª m.	n	s
9º B	21	s					3ª t. 6ª m.	n	s
9º C	20	s				4ª-feira	3ª t. 6ª m.	n	n
CEF1	13						3ª t. 4ª t.		
CEF2	15		Mat. e CMA				2ª t. 3ª t.		

Em jeito de conclusão, uma vez que não há horários perfeitos, os elaborados pela *Escola da Latitude* são os possíveis em função das condições com que lidam. Não será certamente pelos horários que os alunos terão menos sucesso.

2.3. O serviço e os horários dos professores

A atribuição de serviço aos professores e, posteriormente, a entrega dos respectivos horários não é tarefa nada fácil. A necessidade de conjugar os supremos interesses dos alunos com as preferências, aliás legítimas, dos professores, será uma equação de resolução nada simples.

Certamente que o Director da *Escola da Latitude* também teve de resolver este problema no Verão de 2009. “Quais são os professores da minha escola mais competentes?” deve ser uma pergunta que todos os directores de certeza fazem. Mas será que os directores das nossas escolas serão capazes de avaliar as competências de todos os professores que chegam ao seu estabelecimento? Com base na classificação académica e/ou profissional? Ou porque alguém os informou? É um assunto que nos preocupa. Nós, que estamos há tantos na mesma escola, temos sérias dúvidas. Quais são os nossos colegas competentes? E os nossos colegas acham que somos competentes? Seremos o professor adequado para estes ou aqueles alunos, com estas ou aquelas particularidades? Parece-nos que os gestores de outras organizações terão a vida um pouco mais facilitada, pela forma como elas estão estruturadas, pois no caso das escolas o director é, simultaneamente, professor, ou seja, um entre pares.

Um dos professores com a máxima importância para os alunos é o seu director de turma. Na escola da latitude os directores de turma são, maioritariamente, professores titulares, logo, com mais experiência, conforme atesta o gráfico da figura 3. A entrega desse cargo não é tão simples como aparentemente parece, porque é preciso ter em conta a carga da componente lectiva a que cada professor está sujeito e – convém não esquecer – é um cargo considerado equivalente a componente lectiva. O facto inegável é que, às vezes, a direcção de turma serve para completar este ou aquele horário e não se pode atribuir a um outro professor, porventura mais capaz, pois daí poderiam resultar horas extraordinárias.

O número de cursos e disciplinas a entregar a cada professor está dependente das cargas horárias das próprias disciplinas e da componente lectiva que o professor tem de cumprir. Os professores que têm de leccionar a 2 cursos são os docentes das turmas de educação e formação e da turma de currículos alternativos. Todos os outros ensinam a um só curso. Quanto ao número de níveis, entendidos como anos de escolaridade, a situação na escola da latitude é como o que se resume no Quadro 4.

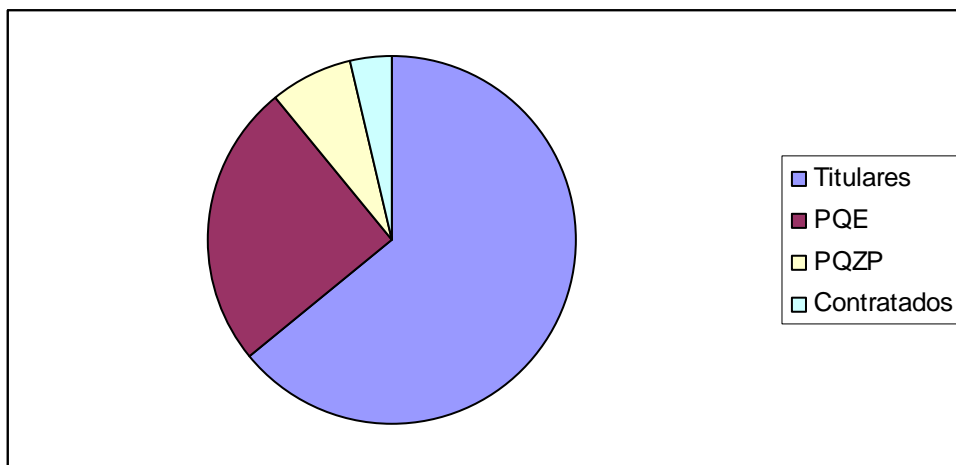


Figura 3- Directores de turma, segundo a situação profissional.

O Quadro 4 é elucidativo em relação ao equilíbrio na distribuição de níveis, com o predomínio claro dos dois níveis. A um professor de Educação Moral e Religiosa Católica e a um de Educação Visual foram atribuídos 4 ou mais níveis como consequência da baixa carga horária das respectivas disciplinas. Não se consegue estabelecer nenhuma relação entre a situação profissional e o número de níveis atribuídos.

Quadro 4 - Número de professores segundo o número de níveis atribuídos e situação profissional.

Situação profissional professores	Nº níveis			
	1	2	3	4 ou +
Titulares	9	21	5	
PQE	5	11	5	2
PQZP	2	7	2	
Contratados	4	5	3	
Total	20	44	15	2

O Quadro 5 espelha a realidade quanto à distribuição do número de disciplinas e áreas curriculares não disciplinares. Mais uma vez é notório o equilíbrio, destacando-se o número de professores com duas disciplinas ou áreas curriculares não disciplinares. Todavia, chamou-nos a atenção o número relativamente alto de professores com 4 ou mais

Quadro 5- Número de professores segundo o número de disciplinas e áreas curriculares não disciplinares e situação profissional.

Situação profissional professores	Disciplinas + áreas curriculares não disciplinares			
	1	2	3	4 ou +
Titulares	9	14	9	3
PQE	4	9	5	4
PQZP	2	4	5	1
Contratados	1	7	2	2
Total	16	34	21	10

disciplinas ou áreas curriculares não disciplinares, pelo que refinámos a nossa pesquisa. Para tanto, relacionámos a situação profissional dos professores com a diminuição da componente lectiva decorrente da aplicação do artigo 79.º do ECD. O resultado está no Quadro 6.

Quadro 6- Número de professores com 4 ou mais disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, segundo situação profissional e benefício do art. 79.º ECD.

Situação profissional	Art. 79º 4 ou + D e ACND (horas)			
	0	2	4	8
Titulares	3			
PQE	1	1	1	1
PQZP	1			
Contratados	2			

A hipótese que colocáramos confirmou-se integralmente: o número de disciplinas e áreas curriculares não disciplinares atribuídas depende muito mais da variável componente lectiva devida a cada professor do que da sua situação profissional. Clarificamos: não é por se encontrar numa situação profissional mais favorável que a um docente foi atribuído um menor número de disciplinas e áreas curriculares não disciplinares. Tal conclusão poderá ser alargada à distribuição do número de níveis, isto é, os professores com mais níveis não são forçosamente aqueles numa situação profissional menos vantajosa.

No gráfico da Figura 4 é possível observar o número de professores com dias sem serviço marcado na escola e o respectivo dia da semana. A maioria dos professores tem aquilo que, na gíria, se designa como “dia livre”. Os que não usufruem desse dia são quase exclusivamente PQE e PQZP (apenas há um titular e um contratado). As razões continuam

a prender-se com as diferenças de componente lectiva que os professores têm de cumprir. Também há outra hipótese de explicação: há professores que preferem não ter “dia livre”, dado que isso lhes permite ter uma distribuição mais simétrica da sua mancha horária.

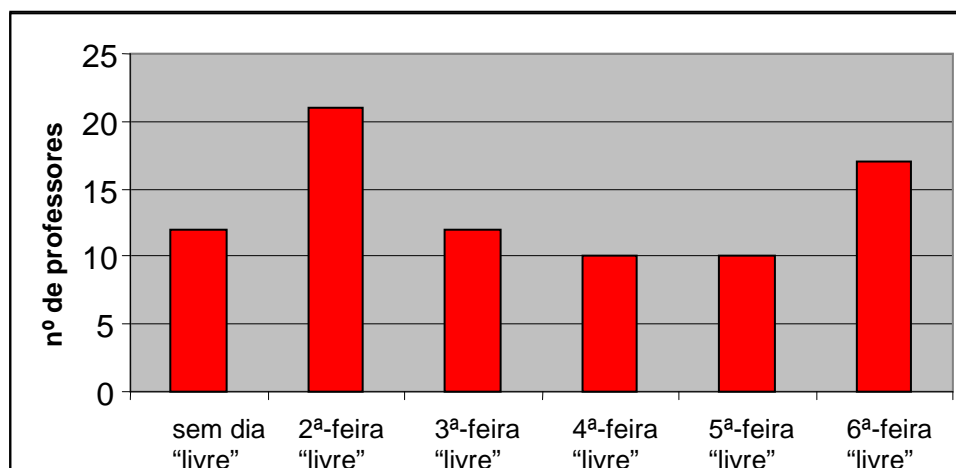


Figura 4- Número de professores com dias sem serviço marcado na escola e respectivo dia da semana.

O predomínio das segundas e sextas-feiras como dias sem serviço marcado não nos surpreendeu, pois são os dias preferidos para se ter um fim-de-semana um pouco mais tranquilo. A curiosidade, porém, levou-nos a procurar quem mais desfruta dessa situação. O resultado está patente no Quadro 7: a situação profissional dos professores agora pesa muito.

O número de turnos (manhãs ou tardes) sem serviço marcado, na escola, também nos pareceu merecedor de atenção. Para tanto construimos o gráfico da Figura 5. Conforme se consegue verificar, a maioria dos professores tem um ou dois turnos sem trabalho marcado, por semana.

Quadro 7- Número de professores com “dia livre” à 2ª-feira e 6ª-feira, segundo a situação profissional.

Situação profissional	"Dia livre"	
	2ª- feira	6ª-feira
Titulares	12	9
PQE	7	5
PQZP	1	2
Contratados	1	1
Total	21	17

Procurámos depois analisar a circunstância daqueles professores que não têm qualquer turno sem trabalho. Aquilo que verificámos é que são professores, esmagadoramente do QE, com pequena redução da componente lectiva (no máximo 4 horas e só em dois casos) e que têm um “dia livre”. Em relação aos que têm quatro turnos, são professores com pequena redução da componente lectiva pelo artigo 79.º do ECD e que não beneficiam de “dia livre”. Enquadram-se naqueles que assim o preferem? Talvez.

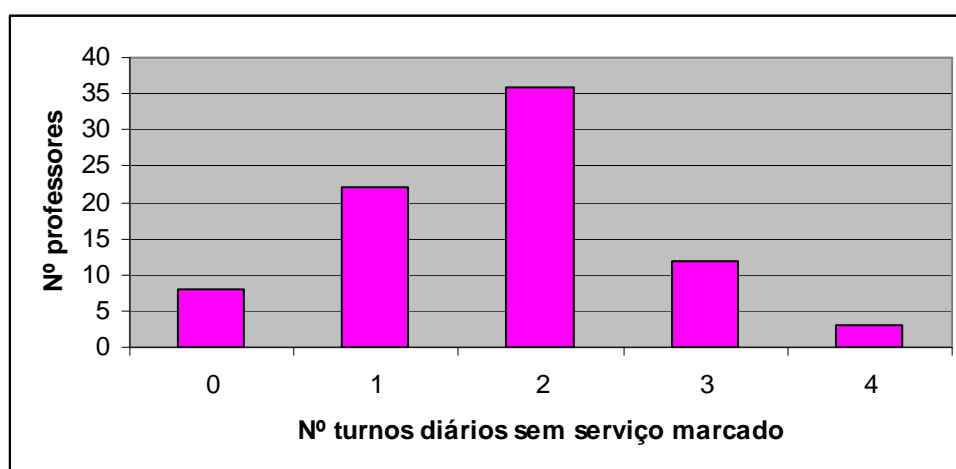


Figura 5 - Número de professores com turnos diários, manhãs ou tardes, sem serviço marcado na escola.

Após esta análise a um nível mais global, descemos para o nível do grupo de recrutamento. Ainda aventámos a hipótese de examinar ao nível dos departamentos curriculares, mas pareceu-nos um pouco forçado comparar realidades tão distintas, isto é, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico há disciplinas com cargas horárias tão baixas que os professores que as leccionam, forçosamente, têm de ter muitas turmas e muitos níveis, não sendo, por isso, muito correcto confrontar com outros professores do mesmo departamento, mas cujas disciplinas têm uma carga horária maior. No ensino secundário não se verifica essa circunstância, pelo menos nos cursos científico-humanísticos, já que a carga mínima por disciplina é de dois blocos semanais de noventa minutos.

Os quadros que elaborámos por grupo de recrutamento irão ficar anexados a este trabalho. Antes de mais não descortinámos diferenças significativas entre os diversos grupos de recrutamento quanto às várias categorias, nomeadamente em relação ao número

de disciplinas e áreas curriculares não disciplinares e níveis atribuídos, bem como relativamente à repartição semanal da mancha horária.

Da análise feita em cada um deles, não conseguimos verificar qualquer relação entre a situação profissional dos professores e a distribuição do serviço, tanto no que respeita ao número de disciplinas e áreas curriculares não disciplinares como de níveis, e ainda no que se refere à repartição da mancha horária pelos vários dias da semana. Talvez a exceção seja mesmo a que concerne aos “dias livres” à segunda e sexta-feira. Também não parece haver ligação entre as habilitações académicas e o número de níveis e disciplinas e áreas curriculares não disciplinares atribuídos, uma vez que os professores com grau académico mais alto (quatro com mestrado e um com pós-graduação) não estão numa posição diferente das dos outros colegas.

Numa perspectiva de trabalho colaborativo, recolhemos, em Quadro, os professores que leccionam as disciplinas nas várias turmas (Quadros 8, 9, 10, 11 e 12). Para isso, servimo-nos do código numérico que identifica o horário de cada professor e que ficou registado na linha à frente das disciplinas.

Quadro 8- Código dos horários dos professores das turmas do 5.º ano.

Disciplinas	Turmas						
	A	B	C	D	E	F	G
L. Port.	6	7	4	5	1	1	7
Inglês	9	9	8	50	10	50	11
HGP	4	4	4	2	2	1	4
Matem.	15	12	12	17	18	18	17
CN	15	15	19	17	18	18	17
EVT	21 /79	20/22	20/22	23/28	20/27	23/27	20/28
EM	30	30	31	29	31	29	31
EF	36	34	35	35	32	36	32

Quadro 9- Código dos horários dos professores das turmas do 6º ano.

Disciplinas	Turmas						
	A	B	C	D	E	F	G
L. Port.	46	5	6	7	5	46	7
Inglês	9	8	9	11	10	10	50
HGP	3	3	3	3	2	3	2
Matem.	14	92	19	92	14	19	16
CN	16	92	19	16	92	72	72
EVT	26/79	27/28	22/27	27/28	21/24	27/28	26/79
EM	29	31	30	30	29	31	29
EF	33	32	80	34	35	35	34

Quadro 10- Código dos horários dos professores das turmas do 7º ano

Disciplinas	Turmas				
	A	B	C	D	E
L. Port.	40	40	44	40	46
Inglês	48	48	48	49	49
Francês	43	44	44	43	44
História	53	53	52	53	53
Geografia	55	57	57	57	55
Matemática	58	62	62	59	62
CN	68	70	72	69	68
F-Q	67	67	67	64	66
EV	93	79	78	78	93
ET	73	74	73	74	74
EF	80	82	82	80	82

Quadro 11- Código dos horários dos professores das turmas do 8º ano.

Disciplinas	Turmas			
	A	B	C	D
L. Port.	41	41	46	41
Inglês	48	48	47	48
Francês	39	39	39	43
História	51	51	52	52
Geografia	54	54	54	54
Matemática	60	59	63	63
CN	71	71	69	69
F-Q	66	66	64	64
EV	93	78	78	78
ET	73	73	73	74
EF	36	83	81	81

Quadro 12- Código dos horários dos professores das turmas do 9º ano.

Disciplinas	Turmas		
	A	B	C
L. Port.	42	42	41
Inglês	49	49	51
Francês	42	42	39
História	53	53	51
Geografia	55	54	55
Matemática	61	60	60
CN	68	71	70
F-Q	67	67	65
E. Art. Tec.	93	83	79
EF	82	81	82
ITIC	75	75	75

Ao analisarmos os vários quadros, detectamos que, com as exceções das disciplinas de Geografia, no 8.º ano, e Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação, no 9.º ano, em todas as outras disciplinas há mais do que um professor a leccionar as diversas turmas desse ano de escolaridade, o que permitirá, com certeza, o trabalho em equipa.

Não sabemos se, ao procederem a essa distribuição de serviço, houve ou não a preocupação de não atribuir a um único docente de uma disciplina todas as turmas de um determinado ano, mas o certo é que está feito. A grande barreira a transpor será, porventura, a do hábito do trabalho solitário do professor, pois a compatibilização de horários entre eles será de menor dificuldade.

Finalmente, porque por experiência o sabemos, e também foi abordado na entrevista com a presidente do Conselho Geral, ficámos com o apetite aguçado acerca do modo como

a *Escola da Latitude* entregou o serviço lectivo das turmas dos Cursos de Educação e Formação. São turmas habitualmente problemáticas, que ninguém deseja, e que devem ser entregues preferencialmente a professores com mais experiência. Vamos ver nos Quadros 13 e 14 se assim aconteceu (a metodologia usada na identificação dos professores foi a mesma da dos últimos cinco quadros).

Observamos que há dois grupos distintos de professores a leccionar as duas turmas. Por um lado, temos docentes do quadro, ligados ou não à *Escola da Latitude*, com alguns anos de experiência, mesmo os que não têm qualquer redução da componente lectiva. As alterações trazidas pelo novo ECD fazem com possamos ter professores já com mais de quinze anos de carreira e que ainda não beneficiam de qualquer diminuição da sua componente lectiva. Por outro lado, temos professores contratados, de disciplinas muito específicas e que não fazem parte dos currículos “normais” dos cursos do 3º ciclo do ensino básico; talvez mais novos e menos experientes, mas que podem ser uma mais valia. Pela sua idade, mais próxima da dos alunos, até poderão ter melhor aceitação por parte daqueles, pois o que se pretende com estes alunos é, fundamentalmente, a sua socialização.

Quadro13- Código dos horários dos professores da turma CEF1, segundo a situação profissional e redução da componente lectiva ao abrigo do artigo 79º do ECD.

Disciplinas	Cód. Hor.	Sit. Profissional	Red. Art. 79º (h)
Act. Económicas	54	Titular	8
CMA	53	PQZP	2
EF	80	Titular	8
Inglês	50	PQZP	0
ITIC	75	Contratado	0
LP	42	PQE	6
Matemática	60	Titular	4
Proced. Adm. Contexto Comercial	85	Contratado	0
Serviço Pós-Venda	86	Contratado	0

Quadro14- Código dos horários dos professores da turma CEF2, segundo a situação profissional e redução da componente lectiva ao abrigo do artigo 79º do ECD.

Disciplinas	Cód. Hor.	Sit. Profissional	Red. Art. 79º (h)
Act. Económicas	54	Titular	8
CMA	52	PQE	6
EF	81	PQE	0
Higiene e Segurança no Trabalho	73	Titular	8
Inglês	50	PQZP	0
ITIC	76	Contratado	0
LP	44	PQE	4
Matemática	63	PQZP	0
Português L. Não-Materna	87	PQZP	0
Stocks e Merchandising	85	Contratado	0
Técnicas de Atendimento	86	Contratado	0

Conclusão

Quando o trabalho que agora finda foi idealizado, era nosso desiderato entender as lógicas que presidiam à distribuição do serviço docente. Confrontavam-se, à partida, duas orientações diferentes: uma, a preocupação no cumprimento integral das normas produzidas quer pelo ME quer pelas escolas – burocrática; a outra, digamos que pedagógica, que centraria todas essas tarefas no aluno e no seu sucesso educativo. Para tanto, apoiámo-nos num caso concreto no ano lectivo 2009/2010: a *Escola da Latitude*.

A distribuição de serviço entre os professores é tarefa hercúlea, se tentar ir mais além do que a simples observância das regras. Mas mesmo esse caminho é muito espinhoso face à enorme proliferação de normas emanadas do ME. Nós, que até nos sentimos minimamente confortáveis na interpretação de legislação, devemos confessar que, a determinada altura, nos sentimos perdidos, não tendo mesmo a certeza se alguma peça importante terá escapado.

Ficámos com a sensação que gerir outra organização, que não a escola, seja mais fácil, fruto das diferenças que se observam ao nível das relações entre os elementos que formam a escola, particularmente no relacionamento entre os professores e o director que, afinal, é também um par. Além disso, e como já deixámos expresso, os gestores de outras organizações, como as empresas, têm uma outra preparação de base que os directores das escolas normalmente não têm. Também defendemos que os directores das escolas têm muito mais dificuldades em se aperceber das competências dos professores do que o gestor de uma empresa, especialmente porque as coordenações intermédias nas escolas talvez não funcionem da melhor forma. Finalmente, e na linha da gestão das competências, em que se espera que o trabalhador venha a executar no futuro as suas tarefas com qualidade, diríamos com eficácia, espera-se que o professor seja competente no imediato, pois os alunos a isso têm direito. Tal não significa que o docente não possa, e mesmo não deva, melhorar o seu desempenho ao longo da sua vida profissional.

As orientações do ME e da própria *Escola da Latitude* destacam a continuidade pedagógica como elemento importante na distribuição de serviço docente e, concomitantemente, um contributo para o sucesso educativo dos alunos. Como apenas analisámos o serviço atribuído num ano lectivo, tal foi impeditivo de verificar se essa indicação foi respeitada. No entanto, não temos a menor dúvida que isso se cumpriu na

medida das possibilidades e do desejável, pois, em determinadas circunstâncias, é mais proveitoso para os alunos que o professor venha a ser outro.

A atenção dada à justiça interna na distribuição de serviço está bem patente nos resultados da *Escola da Latitude*, quer em relação a professores, quer no que respeita a alunos. Tal não significa um equilíbrio total, que todos os horários sejam “bons”, que todos tenham ficado satisfeitos. Mas a questão da qualidade do horário encerra um elevado grau de subjectividade: para uns pode ser “bom” e para outros nem por isso, depende dos gostos e das sensibilidades. Quais os professores que não ficaram satisfeitos? Teriam razões objectivas e válidas para essa insatisfação? Os insatisfeitos são sempre os mesmos? E são-no porque nunca vêm as suas pretensões atendidas? Haverá professores, pelo contrário, que sistematicamente conseguem o que desejam? São tudo questões para as quais não houve oportunidade de obter resposta.

Ver a distribuição de serviço apenas segundo um dos ângulos mostrou-se demasiado redutor – afinal a sua análise revelou as duas preocupações atrás enunciadas: um misto de pedagógico e burocrático. Tal é a grande conclusão a colher.

Bibliografia

- Afonso, Natércio G. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Antunes, Fátima e Sá, Virgínio (2008). Configurações múltiplas: dilemas, negociação compromissos na atribuição de serviço docente. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura (Org.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro [CD-ROM].
- Bardin, Laurence (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bazarra, Lourdes; Casanova, Olga e García Ugarte, Jerónimo (2004). *Ser Profesor y Dirigir Profesores en Tiempos de Cambio*. Madrid: Nancea.
- Beardwell, J. e Wright (2004). Recruitment and Selection. In Beardwell, I., M. Holden, L. e Claydon, T. *Human Resource Management - A Contemporary Approach*. Harlow: Financial Times/Prentice Hall.
- Bilhim, J. Abreu de Faria (2006). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos* (2ª edição). Lisboa: ISCSP.
- Bogdan, Robert C. e Biklen, Sari K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bohlander, G., Snell, S. and Sherman, A. (2003). *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Pioneira.
- Caetano, António e Vala, Jorge (org.) (2000). *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, Processos e Técnicas*. Lisboa: Editora RH.
- Camara, P. B. da (2006). *Os Sistemas de Recompensas e a Gestão Estratégica dos Recursos Humanos* (2ª edição). Lisboa: D. Quixote.
- Camara, P. B. da, Guerra, P. B. e Rodrigues, J. V. (2007). *Humanator 2001 - Recursos Humanos e Sucesso Empresarial* (6ª edição). Lisboa: D. Quixote.
- Carvalho, Carla M. S. (2007). *Organizações, Actores Envolvidos e Partes Interessadas: Determinantes da Saliência dos Stakeholders e sua relação com o desempenho organizacional*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (polic.).
- Ceitel, M. (2006). *Gestão de Recursos Humanos para o Século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chiavenato, I. (2006). *Recursos Humanos: o Capital Humano das Organizações* (8ª edição). São Paulo: Editora Atlas S.A.

- Chiavenato, I. (1994). *Recursos Humanos na Empresa - Planejamento, Recrutamento e Seleção de Pessoal* (Vol. 2, 3ª edição.). São Paulo: Editora Atlas.
- Chiavenato, I. (1989). *Recursos Humanos na Empresa - Descrição e Análise de Cargos. Avaliação do Desempenho Humano* (Vol. 3). São Paulo: Editora Atlas.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.
- Costa, R. Fortes da (2003). *Persona - Manual Prático de Gestão das Pessoas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Cowling, A. e Mailer, C. (1998). *Gerir os Recursos Humanos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Cunha, António C. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, M. Pina e, Cunha, R. Campos e, Rego, Arménio e Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (5ªed.). Lisboa: Editora RH.
- Dacal, G. Gómez (1992). *Centros Educativos Eficientes*. Barcelona: PPU, S.A.
- Falcão, Maria Norberta (2000). *Parcerias e Poderes na Organização Escolar: Dinâmicas e Lógicas do Conselho de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Foddy, William (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Friedberg, Erhard (1995), *O Poder e a Regra: Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gabris, Gerald T. e Davis, Trenton J. (2009). Challenges in Motivating the Public Sector Employee. Theory and Practice in a Dynamic Environment. In Hays, Steven W., Kearney, Richard C. e Cogburn, Jerrel D. *Public Human Resource Management. Problems and Prospects* (5th ed.). New York: Longman.
- Gil, Isabel M. Barreto (2007). *A Motivação dos Professores no Contexto Organizacional das Escolas*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade da Beira Interior (polic.).
- Gómez-Mejia, Luís R., Balkin, David. B. e Cardy, Robert L. (2002). *Dirección Y gestión de recursos humanos*. Madrid: Prentice Hall.
- Houot, Bernard (1993). *Esta Vida de Professor...* Porto: Edições Asa.
- Ivancevich, John M. (2008). *Gestão de Recursos Humanos* (10ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

- Kintana, M. Larraza (2006). La Retribución. In J. Bonache y Ángel Cabrera (Dir.). *Dirección de Personnas. Evidencias y Perspectivas para el siglo XXI* (2ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Lopes, Albino e Barrosa, Luís (2008). *A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar. Um Contributo da Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Mangualde: Edições Pedago.
- Mendoza, M. Guerra (2008). El Trabajo Colaborativo de los Profesores para el Logro de los Fines Educativos del Nivel Básico en la Escuela. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura (Org.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro [CD-ROM].
- Mondy, R. Wayne e Noe III, Robert M. (1993). *Human Resource Management* (5º Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Neves, José (2001). Estruturas Organizacionais. In *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pfeffer, Jeffrey (1981). Who Governs? In Grusky, Oscar e Miller, George A. (Edited). *The Sociology of Organizations. Basic Studies* (2th ed.). New York: The Free Press.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ªed.). Lisboa: Gradiva.
- Roberts, Gary E. (2009). Employee Benefits. In Hays, Steven W., Kearney, Richard C. e Coggburn, Jerrel D. *Public Human Resource Management. Problems and Prospects* (5th ed.). New York: Longman.
- Rocha, F.M. (2006). Motivação e Satisfação no Trabalho: Ligar uma GRH Humanista à Eficácia Organizacional. In Maria Manuel Valadares Tavares (Coord.). *Novo Paradigma de Gestão de Recursos Humanos para o Século XXI*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Rocha, J. A. Oliveira (2007). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública* (2ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Salgueiro, Manuel (1996). *O Estado Mestre Escola...*Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro (polic.).
- Schermerhorn JR., John R., Hunt, James G. e Osborn, Richard N. (2004). *Core Concepts of Organizational Behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- Sekiou, L., Blondin, L., Fabi, B., Bayad, M., Peretti, J.M., Alis, D. e Chevalier, F. (2001). *Gestion des Ressources Humaines* (2ª ed.). Montreal : de Boeck.
- Sousa, M. José, Duarte, T, Sanches, Pedro G. e Gomes, J. (2006). *Gestão de Recursos Humanos. Métodos e Práticas* (3ª ed.). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Teixeira, Manuela (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.

West, Jonathan P. (2009). Ethics and Human Resource Management. In Hays, Steven W., Kearney, Richard C. e Cogburn, Jerrel D. *Public Human Resource Management. Problems and Prospects* (5th ed.). New York: Longman.

Web Sites

Balter, Dana e Duncombe, William (2005). *Teacher Hiring Practices In New York State School Districts*. <http://www-cpr.maxwell.syr.edu/faculty/duncombe/teaching-survey/exec-summary.pdf>. Acedido em 18/08/2010

Chanlat, Jean-François (2002). *O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos*. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043316.pdf>. Acedido em 30/07/2010

Education Commission of the States (2005). *Eight Questions on Teacher Recruitment and Retention: What Does the Research Say?* <http://www.ecs.org/html/educationIssues/teachingquality/tpreport/home/summary.pdf>. Acedido em 30/07/2010

Ferreira, Nadia e Almeida, Paula (2003). *A Colaboração em Educação*. [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/.../Nadia-Paula\(vf\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/.../Nadia-Paula(vf).doc). Acedido em 30/08/2010

Ferreira-Alves, José e Gonçalves, Óscar F. (1993). *O que Faz e o que Sabe um Professor? Algumas reflexões sobre a docência* (pp 1-17). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4413/3/o%20que%20faz%20e%20o%20que%20sabe%20um%20professor.pdf>. Acedido em 08/01/2010.

Formosinho, João (1997). *A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores*. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/189/SeE_2ComplexidadeEscolaMassas.pdf?sequence=1. Acedido em 30/07/2010

Huber, S. G. e Pashiardis (2008). *The Recruitment and Selection of School Leaders*. http://www.bildungsmanagement.net/pdf_gesichert/HuberPashiardis-2008-TheRecruitmentAndSelectionOf....pdf. Acedido em 30/07/2010

OCDE (2005). Le rôle crucial des enseignants. *Attirer, Former, et Retenir des Enseignants de Qualité* (pp. 1-15). <http://www.oecd.org/dataoecd/39/43/34990974.pdf>. Acedido em 28/12/2009.

Pinela, António (1999). *Organização e Desenvolvimento Curricular*, Barreiro (pp. 12-13).http://www.eurosophia.com/filosofia/acesso_livre/pedagogia/funcoes_do_professor.htm. Acedido em 28/12/2009

Shiroma, Eneida Oto e Evangelista, Olinda (2003). *A mística da profissionalização docente*. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37416202.pdf> . Acedido em 30/07/2010

Projecto Educativo da Escola da Latitude. Acedido em 15 de Maio de 2010

Regulamento Interno da Escola da Latitude. Acedido em 15 de Maio de 2010

Relações das Turmas da Escola da Latitude. Acedido em 17 de Abril de 2010

Legislação

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho (Estatuto Carreira Docente)

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro (Estatuto Carreira Docente)

Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro (Código do Trabalho).

Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho (Distribuição ACND Ensino Básico)

Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho (Organização do ano escolar).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (Gestão e autonomia das escolas

Despacho n.º 17860/ 2007, de 13 de Agosto (Organização do ano escolar).

Despacho n.º 14 026/2007, de 03 de Julho de 2007, rectificado pela rectificação n.º 1258/2007, de 13 de Agosto de 2007 e republicado pelo Despacho n.º 13170/2009, de 04 de Junho (matrículas e renovação de matrículas, distribuição das crianças e alunos pelos vários estabelecimentos, a constituição de turmas e regime de funcionamento)

Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 Maio (Define os Departamentos Curriculares)

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da carreira docente).

Despacho n.º 13599/ 2006, de 28 de Junho (Organização do ano escolar).

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro (Define os Grupos de Recrutamento)

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro (Regula o Recrutamento e Selecção de Pessoal Docente)

Despacho Normativo n.º 1/2006, 06 de Janeiro (Regulamento para a Constituição, Funcionamento e Avaliação de Turmas com Percursos Curriculares Alternativos.

Rectificação nº 1673/2004, 07 de Setembro (Rectifica o Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho).

Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho (Regulamento dos Cursos de Educação e Formação).

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março (Organização Curricular do Ensino Secundário

Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro (Organização Curricular do Ensino Básico)

Decreto-Lei nº 29/2001, de 03 de Fevereiro (Estabelece Quotas de Emprego para Pessoas com Deficiência nos Organismos Públicos)

Decreto-Lei nº 06/2001, de 18 de Janeiro (Organização Curricular do Ensino Básico)

Decreto-Lei nº 1/98, de 02 de Janeiro (Estatuto Carreira Docente)

Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho (Permite a Criação de Turmas com Currículos Alternativos).

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril (Estatuto Carreira Docente)

Anexos

Grupo Recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.			Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																						sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.		Curso Comp.	1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4
QE	QZP		Cont.																													
200	0			X		X					X				X	X				X							X					
200	4			X		X					X		X			X				X										X		
200	2			X			X			DT	X			X		X							X				X					
200	0			X		X				DT	X				X	X				X										X		
200	0			X		X				CPLNM		X	X				X								X	X						

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.			Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd				nº níveis				n	dia sem serviço sim/dia da semana						Nº dias c/ 1 turno				
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4
			QE	QZP	Cont.																											
210	8	X					X					X		X					X			X								X		
210	8	X					X				DT; CAD	X				X			X			X								X		
210	2		X				X					X		X					X			X										X

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.			Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd				nº níveis				n	dia sem serviço sim/dia da semana						Nº dias c/ 1 turno				
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4
			QE	QZP	Cont.																											
220	8	X					X				DT	X				X			X								X			X		
220	8	X					X				CD	X		X					X								X		X			
220	8	X					X				DT	X			X				X					X						X		
220	8	X					X				DT	X					X									X				X		

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				dia sem serviço sim/dia da semana						Nº dias c/ 1 turno				
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4	
			QE	QZP	Cont.																												
230	8	X					X				DT; CERA	X			X		X						X								X		
230	8	X					X				DT	X			X		X						X						X				
230	4	X					X				CAD	X			X		X					X						X					
230	4		X				X					X			X		X								X	X							
230	4		X				X					X		X		X						X					X						
230	2		X				X				CEA	X			X		X							X		X							
230	0		X				X					X			X		X				X				X					X			
230	0				X		X					X			X		X				X							X					

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				n	dia sem serviço sim/dia da semana						Nº dias c/ 1 turno				
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	2ª		3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4		
			QE	QZP	Cont.																													
240	8	X					X					X			X			X				X							X					
240	8	X					X				DT;CDT	X			X			X										X						
240	6	X					X				CAD	X			X			X				X							X					
240	8		X			X					DT		X			X		X							X					X				
240	8		X							X		X				X								X					X					
240	4		X				X				DT		X			X						X					X							
240	0				X		X					X		X				X					X					X						
240	0			X			X					X				X						X								X				

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd				nº níveis				dia sem serviço					Nº dias c/ 1 turno					
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	sim/dia da semana					0	1	2	3	4
			QE	QZP	Cont.																		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª					
250	2	X							X		DT;CAD	X			X			X								X			X			
250	2		X				X					X		X					X						X				X			
250	0			X			X					X		X				X			X									X		

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																							sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4	
QE	QZP		Cont.																														
260	8	X					X				DT	X			X				X										X				
260	2	X							X		DT; Asses.	X			X				X							X			X				
260	8	X					X				CD	X		X				X				X								X			
260	0			X			X					X		X				X			X									X			
260	0				X		X						X	X				X					X					X					

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.			Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd				nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																					sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular		Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4
QE	QZP		Cont.																												
290	8		X				X				DT; CAD	X			X				X		X						X				
290	0				X		X					X			X			X					X				X				

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	sim/dia da semana						0	1	2	3	4
			QE	QZP	Cont.																		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª						
300	8	X					X				PCG	X			X			X									X			X			
300	2	X					X				DT	X				X			X							X			X				
300	6		X			X							X		X			X				X							X				
300	4		X				X						X		X			X								X			X				
300	0		X				X				Bibliotecário										X								X				
300	2		X				X					X			X			X				X						X					

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																							sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4	
QE	QZP		Cont.																														
330	4	X					X				Adir	X		X				X				X							X				
330	4	X					X				DT	X			X			X						X					X				
330	4	X					X				DT	X			X			X						X				X					
330	0			X			X						X	X					X			X						X					

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																							sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4	
QE	QZP		Cont.																														
400	8	X					X				DT; CAD	X				X		X					X					X					
400	6		X				X				DT		X			X			X					X		X							
400	2			X			X						X			X			X				X					X					

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd				nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																						sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4
QE	QZP	Cont.	1	2	1						2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4					
420	8	X					X					X		X			X			X								X				
420	8	X					X				CDep.	X		X			X							X		X						
420	0	X						X			Subdirector									X					X							
420	0				X		X					X		X			X					X	X					X				

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.			Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd				nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno					
																					sim/dia da semana											
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.		Curso Comp.	1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4
QE	QZP		Cont.																													
430	0				X	X					X		X				X															
430	0				X						X		X				X															

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																							sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4	
QE	QZP	Cont.	1	2	1						2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4						
500	8	X					X			Adir	X		X				X				X								X				
500	8	X					X			DT; CAD	X				X			X					X							X			
500	4	X					X					X		X				X							X			X					
500	8		X			X				R.Proj.CP	X			X			X						X				X						
500	0				X		X				X			X			X				X							X					
500	0			X			X					X		X			X			X								X					

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																							sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4	
QE	QZP		Cont.																														
510	4	X					X				CDep.	X		X					X												X		
510	4	X					X				Adir	X		X				X					X								X		
510	8		X				X				DT	X		X				X				X					X						
510	0			X			X					X			X			X							X			X					

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																							sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4	
QE	QZP		Cont.																														
520	8	X					X					X		X			X								X				X				
520	8	X					X					X	X				X					X						X					
520	8	X					X			DT		X		X			X						X					X					
520	4		X				X					X	X				X					X						X					
520	0			X			X					X		X			X							X			X						

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				n	dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																								sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	2ª		3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4		
QE	QZP		Cont.																															
530	8	X					X				CAD; CSEG.	X		X				X				X						X						
530	8		X				X				DT	X		X				X				X						X						

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis					dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																								sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4		
	QE	QZP	Cont.																															
550	0				X		X				CAD; Asses.	X		X				X							X				X					
550	0				X			X				X		X				X										X						

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.			Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																						sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.		Curso Comp.	n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4										
			QE	QZP	Cont.								1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +										
600	2	X				X				DT	X				X		X					X		X								
600	0	X				X					X				X			X		X									X			
600	0			X		X				DT	X				X		X					X			X							

Grupo recrutamento	Red. Comp. Lec. (Art. 79º)	Situação prof.				Habilitações					Cargos	nº cur- sos		nº disciplinas + áreas cnd					nº níveis				dia sem serviço						Nº dias c/ 1 turno				
																							sim/dia da semana										
		Tit.	Não Titular			Bac.	Lic.	Pós Grad.	Mes.	Curso Comp.		n	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	0	1	2	3	4											
			QE	QZP	Cont.								1	2	1	2	3	4 ou +	1	2	3	4 ou +											
620	8	X					X				CDT; DCEF	X	X					X					X										
620	0		X				X				DT		X		X				X						X			X					
620	0		X				X					X		X					X							X	X						
620	0		X				X					X			X				X			X						X					